HACIA ESCUELAS EFICACES PARA TODOS

Manual para la formación de equipos docentes

M. AINSCOW - D. HOPKINS
G. SOUTWORTH - M. WEST

narcea

Hacia escuelas eficaces para todos

Manual para la formación de equipos docentes

Mel Ainscow
David Hopkins
Geoff Southworth
Mel West

NARCEA, S.A. DE EDICIONES
MADRID

Índice

PRÓLOGO a la edición española, de Gerardo Echeita

1. IR CREANDO LAS CONDICIONES NECESARIAS PARA MEJORAR LA ESCUELA

2. MEJORANDO LA CALIDAD DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS

3. FORMULACIÓN DE PREGUNTAS Y PROCESOS DE REFLEXIÓN

Preguntas y reflexiones. Visión general

Actividad 3.1. Recopilación e interpretación sistemática de la información

Actividad 3.2. Políticas de seguimiento en la práctica

Actividad 3.3. Participación del claustro en las actividades de recopilación y análisis de la información

Actividad 3.4. Normas básicas

Lecturas recomendadas

4. PLANIFICACIÓN

Visión general de la planificación

Actividad 4.1. Vincular la "visión" a la planificación

Actividad 4.2. Planificar la acción

Actividad 4.3. Control de los progresos

Actividad 4.4. Planificación permanente

Lecturas recomendadas

5. LA PARTICIPACIÓN

La participación. Visión general

Actividad 5.1. Políticas que estimulen la participación

Actividad 5.2. Procedimientos para estimular la participación
Actividad 5.3. Crear un clima abierto
Actividad 5.4. Participación de los servicios de apoyo
Lecturas recomendadas

6. FORMACIÓN PERMANENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO
Formación permanente del profesorado
Actividad 6.1. Aprendizaje profesional
Actividad 6.2. Análisis de las necesidades de aprendizaje
Actividad 6.3. Llevar la formación permanente del profesorado a las aulas
Actividad 6.4. Las escuelas como organizaciones que aprenden
Lecturas recomendadas

7. LA COORDINACIÓN
La coordinación. Visión general
Actividad 7.1. Cómo debe ser un coordinador
Actividad 7.2. Grupos de trabajo
Actividad 7.3. Redes de comunicación
Actividad 7.4. Debate sobre la enseñanza
Lecturas recomendadas

8. EL LIDERAZGO
Liderazgo. Visión general
Actividad 8.1. Construir una “visión“ de la escuela
Actividad 8.2. Aprovechar las aptitudes individuales
Actividad 8.3. Fomentar el pensamiento crítico
Actividad 8.4. Implicar al claustro en los procesos de liderazgo
Lecturas recomendadas

9. EL “VIAJE“ HACIA LA MEJORA ESCOLAR
¿Dónde estamos ahora?

¿Dónde quisiéramos estar?
¿Cómo llegaremos hasta allí?
¿Qué debemos hacer para conseguirlo?
¿A dónde iremos después?
Lecturas recomendadas

10. UNA INVITACIÓN

APÉNDICE
Modelos de entrevistas
Escala de evaluación
Debate sobre las condiciones que apoyan la mejora de la escuela

BIBLIOGRAFÍA

Prólogo a la edición española

Tal vez una de las características más notables de la sociedad en la que vivimos y de aquella hacia la que caminamos, es la de estar inmersos en una dinámica continua de cambios que se suceden con una vertiginosa velocidad. Desde los aparatos, las modas o la tecnología, pasando por la información o el propio conocimiento, hasta las costumbres y los hábitos de nuestra vida cotidiana, casi todo cambia sin que muchas veces, además, tengamos tiempo suficiente para asimilarlo. En este contexto, nuestro sistema educativo (como el de la mayoría de los países de nuestro entorno), se encuentra en una situación, cuanto menos paradójica y, las más de las veces, preocupante. Está, por un lado, llamado a responder, con celeridad, a los cambios sociales y culturales en los que nos vemos inmersos (en palabras del profesor J. Gimeno Sacristán (2001) "la dimensión pluricultural de la sociedad, la demanda de igualdad, la 'recolocación' de los agentes educativos —familia, escuela, medios de comunicación—, y la educación ciudadana, esto es, la reflexión sobre qué tipo de individuo y sociedad queremos"). Pero, por otra parte, su consolidación como un "sistema", esto es, como una sólida estructura, a la que se ha llegado tras muchos años de lucha y trabajo y en la que, por esa razón, todo (o casi todo), está normado y establecido (desde cómo se selecciona al profesorado hasta la duración de los recreos), hace que su capacidad de innovación y de acomodación a las nuevas demandas sea escasa y, en cualquier caso, difícil. Esa paradoja es la que queda bien reflejada en la frase de que "a menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del sigo XX, a alumnos del siglo XXI" (Monereo y Pozo, 2001).

A la vista de esta situación, no creo que sea exagerado afirmar que una de las capacidades más deseables y necesarias que debieran adquirir y consolidar los equipos docentes, es la de saber planificar, desarrollar y evaluar aquellas innovaciones o cambios educativos que les sirvan para mejorar su trabajo y para tratar de responder a los enormes retos y desafíos a los que el sistema educativo, y la sociedad, están enfrentados. Ese es el objetivo global de la obra que

Vd. tiene entre manos, con la singularidad y el atractivo de que está realizada con la intención de ser una ayuda práctica y precisa para el aprendizaje de las destrezas y actitudes en las que se sustenta dicha capacidad. Esto es, no se trata de un trabajo "teórico" sobre la innovación y sus fases (aunque sus enseñanzas se apoyan en una sólida base de teoría e investigación en la acción), sino de un texto orientado a facilitar la formación de equipos docentes comprometidos con el cambio.

Haciendo gala de esa capacidad tan británica de mostrar de forma clara y funcional lo que suele ser complejo, *Hacia escuelas eficaces para todos* reúne una serie de características que le confieren, en mi opinión, la consideración de una obra muy valiosa, útil y sugerente. En primer lugar, no se trata de un texto que nos proponga los cambios que hay que introducir en nuestras escuelas, sino que se centra en facilitar la creación de aquellas condiciones que van a apoyar los cambios que los centros o los individuos crean que deben acometer. Esas condiciones, que son "transversales" a todos los procesos de cambio y que con frecuencia se soslayan u olvidan en tantos textos sobre la innovación, son en éste el núcleo central. En este sentido, casi podría decirse que éste es un libro "para toda la vida", por cuando esas condiciones sobre las que se trabaja son y van a ser "invariantes" en el quehacer profesional de los docentes.

En segundo lugar, siendo un libro práctico, listo y "formateado" para que se pueda empezar a trabajar con él en actividades de formación permanente, es también un texto sugerente, que nos invita constantemente a la reflexión individual y colectiva sobre la práctica docente, por otra parte una de las principales condiciones en las que se apoyan todas las innovaciones exitosas. En cualquier caso, no se trata de un manual cerrado sino de un conjunto de actividades abiertas, siendo los profesores y las profesoras que las usan quienes debe decidir cuáles se acomodan a sus propósitos. El hecho de que buena parte de las actividades de formación que proponen sean para que se realicen en el contexto de lo que entre nosotros llamaríamos "formación en centros", nos dice la enorme importancia que los autores confieren al trabajo colaborativo de los equipos pedagógicos de los centros y a la centralidad que para ellos tiene avanzar hacia culturas de centro orientadas por lo que Fullan y Hargreaves (1994), han llamado "colegialidad interactiva".

Por último, merece la pena destacar que en el origen y en el

desarrollo del proyecto a través del cual se fueron gestando y probando las actividades de formación que ahora se nos proponen (IQEA, "Improving the Quality of Educatión for All"), estaba la preocupación por ayudar a los centros a mejorar la calidad de la enseñanza "de todo su alumnado", por lo tanto, sin perder de vista en ningún momento la situación de aquellos alumnos o alumnas que se encontraban en situación de desventaja. Es más, sus análisis nos hacen ver cómo estos alumnos han sido, en ocasiones, el estímulo, la oportunidad que ha desencadenado procesos de innovación que luego han repercutido positivamente en la calidad educativa del centro. Esta forma de aproximarse a lo que llamaríamos "atender a la diversidad", bien distinta de la tan frecuente, entre nosotros, visión de la cuestión como "un problema", es una enseñanza añadida en un texto ya de por sí rico en ellas.

Quisiera terminar recordando que lo que el lector va a encontrar en este texto (estrategias para facilitar la innovación educativa por parte de equipos docentes que se comprometan con los cambios sociales), constituye, a mi modo de ver, uno de los pilares en los que se sustenta el movimiento hacia la "inclusión" o "educación para todos", movimiento que, en los últimos diez años, ha recibido el apoyo de la comunidad internacional a través de, al menos, tres grandes conferencias: la "Conferencia Mundial de Educación para Todos" (1990), Jomtien, Tailandia; la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales" (1994), Salamanca, España, y la "Reunión del Foro Consultivo Internacional de la Educación para Todos" (2000), Dakar, Senegal.

Junto a estos trabajos, muchos expertos han contribuido también a difundir y respaldar esas ideas. Entre ellos, los autores de este texto, encabezados por el profesor Mel Ainscow, se encuentran entre los más reconocidos. En este sentido debemos felicitarnos porque el hecho de que Narcea Ediciones nos haya permitido conocer a los lectores en castellano algunos de sus trabajos más recientes *(Necesidades especiales en el aula* **y** *Desarrollo de escuelas inclusivas)*. Y ello me parece importante porque, como el propio Ainscow ha señalado en varias ocasiones, en estos momentos tenemos los conocimientos suficientes, las experiencias y el potencial humano para dar ese salto cualitativo en favor de una educación de calidad para todos, sin exclusiones, que en la última década tanto se ha pregonado. Sólo nos resta preguntarnos, como

hace él, si unos y otros tenemos la voluntad suficiente para avanzar decididos en esa dirección.

Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid
Instituto para la Integración en la Comunidad, Salamanca

1

Ir creando las condiciones necesarias para mejorar la escuela

Cuando empezamos a trabajar como profesores hace unos veinte años, se hablaba de "cambio" haciendo referencia generalmente a trabajar con nuevos materiales curriculares preparados por entidades nacionales o locales. En alguna ocasión podría referirse a probar una nueva estrategia educativa. Pero en ambos casos, la mayor parte de los cambios eran innovaciones *ad hoc*, autodeterminadas y únicas, que algunos profesores decidían llevar a la práctica de modo individual. Actualmente no hemos tenido ocasión de poder escoger. En Inglaterra, al igual que en muchos otros países, han sido cada vez más los políticos, y no los pedagogos, los que han ido estableciendo el programa de cambios. La centralización de la reforma educativa parece haber implicado la pérdida del control de los cambios por parte del profesorado.

En la actualidad, nuestra labor consiste primordialmente en trabajar conjuntamente con los docentes y las escuelas para ayudarles a reclamar el control sobre la agenda educativa, en beneficio propio y del alumnado. Cada vez somos más conscientes de que cualquier cambio, tanto si es de origen interno como externo, sólo tendrá éxito si la escuela va creando las condiciones necesarias para que ese cambio pueda prosperar. Ignorar esta reflexión clave es lo que ha desencadenado el fracaso de numerosas reformas educativas. Independientemente de las muchas iniciativas políticas que hoy en día nos acosan, el conseguir una buena enseñanza está en manos únicamente del profesorado. Incluso aquellos profesores cuyo trabajo se caracteriza por su acierto y fluidez sólo son capaces de continuar mejorando si se encuentran en instituciones escolares fuertes, que les ofrezcan su apoyo y su colaboración. Nos consideramos afortunados por haber aprendido en los últimos años cuáles son las condiciones más efectivas para una enseñanza de calidad y el modo de crearlas. En este libro

compartimos parte de esta experiencia.

¿A QUIÉN VA DIRIGIDO EL LIBRO?

Al escribir este libro hemos pensado en los *profesores*, o más bien en grupos de profesores, en equipos docentes que han asumido la responsabilidad de innovar el trabajo en sus escuelas[1]. Puede ser el director o el subdirector, el coordinador de actividades de formación del profesorado o el jefe de estudios. Puede ser incluso aquel profesor que, a pesar de no formar parte del equipo directivo, tiene una visión clara de cómo debe ser la enseñanza y está desarrollando de modo informal un papel de líder que comparte sus ideas con sus colegas. En resumen, este libro está dirigido a todo aquél que, en el ámbito escolar, se responsabiliza de algún tipo de cambio.

¿CUÁL ES SU OBJETIVO?

No consiste en una enumeración de los cambios que deberían realizarse en la escuela, sino que trata de buscar el modo de ir creando las condiciones que apoyen aquellos cambios que las escuelas o los individuos consideren que deben hacerse. Para poder realizar los cambios de un modo efectivo, es necesario que tanto los centros escolares como los profesores modifiquen las condiciones internas de la escuela *al mismo tiempo* que realizan los cambios en *los métodos de enseñanza* o en el currículo. Este libro proporciona ideas y materiales para llevarlo a cabo, es decir, para crear dichas condiciones y aporta además un enfoque estratégico.

¿CÓMO DEBERÍA UTILIZARSE?

Este libro no es una guía detallada para la mejora de la escuela. Nuestra experiencia nos dice que este tipo de soluciones rápidas, aunque a simple vista llaman la atención, apenas son efectivas en la práctica. Si bien las escuelas pueden utilizar enfoques y estrategias generales comunes, no hay un único sistema válido para todas, ellas. Parece que la reinvención de cada parte de la rueda es una característica necesaria para una mejora eficaz de la escuela. Por

ello, en este libro se encuentran recetas e ingredientes en vez de menús precocinados. Proporciona recursos para utilizar siempre teniendo en cuenta el contexto de la propia escuela. Por tanto, una tarea clave para quienes utilicen las sugerencias y los materiales que aquí se ofrecen será decidir cuáles son los más adecuados para cada objetivo.

Los capítulos 3 al 8 consisten en una serie de materiales que pueden ser útiles para organizar actividades de tipo "taller". Están pensadas para que los profesores revisen las necesidades de la propia escuela y favorezcan la mejora educativa. Los materiales incluyen instrucciones para los coordinadores, hojas que pueden utilizarse como transparencias para usar con retroproyector y hojas para fotocopiar y repartir que facilitan los debates.

¿CÓMO ESTÁ ORGANIZADO?

En nuestro trabajo, hemos identificado seis condiciones imprescindibles para mejorar realmente las escuelas. La mayor parte del libro se ocupa de describir, en capítulos aislados, cuáles son estas condiciones, y de proponer al personal ejercicios para fomentarlas. Pero antes de todo esto, en el capítulo 2 presentamos un breve resumen de nuestro actual trabajo para mejorar las escuelas, así como las bases para que se den estas "condiciones". Al final del libro presentamos algunas sugerencias para que las escuelas puedan desarrollar sus propias estrategias de mejora. El libro puede ser para algunos una buena introducción para lograr la eficacia escolar. Otros quizá tengan una idea clara de lo que persiguen y simplemente quieran utilizarlo como actividades de formación permanente del profesorado. Ambas opciones nos parecen igualmente válidas y esperamos que este libro esté organizado de forma suficientemente clara para ambos tipos de enfoque, así como para otros posibles.

¿DE DÓNDE SURGEN LAS IDEAS?

El libro está basado en el trabajo llevado a cabo, de diversas formas y con distintas colaboraciones, desde mediados de la década de los ochenta. A pesar de que parte de nuestras vidas la dedicamos a la

docencia universitaria, también trabajamos intensamente con los centros escolares, como facilitadores del proceso de cambio. Actualmente hay unas 40 escuelas en nuestra red. Por ello, este libro está basado en la práctica, pero también ha sido validado con los resultados de nuestra investigación. Quienes estén interesados en profundizar en las ideas aquí expuestas pueden consultar nuestro libro *School Improvement in an Era of Change* (Hopkins *et al.*, 1994), donde se ofrece una visión más teórica de nuestro enfoque, así como explicaciones prácticas sobre *el trabajo realizado* para mejorar la es cuela. También existe lo que podría considerarse un segundo volumen de este libro que esté centrado, de forma igualmente práctica, en lo que consideramos es el otro componente clave de la mejora en las escuelas: el trabajo docente en el aula[2].

No obstante, consideramos que es adecuado que este primer manual trate de *"cómo ir creando las condiciones necesarias para mejorar la eficacia escolar"*. A pesar de que existen abundantes iniciativas e intentos de cambio, son en realidad muy pocos los que repercuten en la vida diaria en el aula. Esperamos que este pequeño libro ayude de alguna forma a que esos cambios tan útiles crucen el umbral del aula.

AGRADECIMIENTOS

Durante los últimos cuatro años hemos tenido el privilegio de trabajar de manera muy estrecha con unas 40 escuelas que han participado en el proyecto de mejora escolar *Improving the Quality of Education for All* (IQEA). A pesar de que nuestro propósito era ofrecerles nuestra ayuda para gestionar el proceso de cambio, hemos aprendido muchísimo más de ellos de lo que jamás hubiéramos podido aportarles. Cualquier virtud que pueda tener nuestro trabajo no es más que el resultado de la reflexión, el compromiso, la tolerancia y el buen humor de nuestros amigos que han participado en el proyecto. Gracias.

Queremos también agradecer a nuestros compañeros de la *University of Cambridge* su apoyo continuado en el proyecto IQEA. Estamos especialmente agradecidos a David H. Hargreaves por tomarse nuestro trabajo tan en serio, hasta el punto de participar en nuestro debate crítico. Judy Sebba y Michael Fielding, del *Insititute of Education*, han trabajado con nosotros en las escuelas y son unos

compañeros estupendos, y Mavis Robinson, Ann Sargeant y Rachael Oubridge nos han ayudado muchísimo a preparar el manuscrito. Mavis Robinson merece una mención especial por sus incalculables esfuerzos en ayudarnos a cumplir los plazos y por mantener unido al equipo. Nuestro agradecimiento también a David Fulton y a John Owens, de *David Fulton Publishers*, quienes, a pesar de nuestra actitud a veces displicente ante los plazos de la editorial, creen en nuestro trabajo lo sufienciente como para continuar compartiéndolo con un público más amplio.

Al preparar este manual para la mejora escolar, no hemos podido evitar referirnos a otros trabajos que hemos publicado y que mencionamos aquí. En *School Improvement in an Era of Change* (Hopkins *et al.*, 1994) se pueden encontrar descripciones más detalladas de los procedimientos de IQEA y de los ejemplos basados en las escuelas que aparecen en los capítulos 2 y 9. La actividad sobre compromiso y control del cambio del capítulo 5 y la escala para evaluar las condiciones de la escuela que aparece en el apéndice han sido adaptadas de *Mapping Change in Schools: The Cambridge Manual of Research Techniques*. Asimismo, el tratamiento que damos a la planificación del desarrollo en los capítulos 4 y 9 está basado en ideas que se explican más detalladamente en *The Empowered School* (Hargreaves y Hopkins, 1991) y en el documento del Ministerio de Educación (1989) *Planning for School Development*.

2

Mejorando la calidad de una educación para todos

En la década de los noventa, la agenda educativa ha centrado su preocupación en dar sentido y aplicar el calendario de la reforma, que en Inglaterra tuvo lugar a finales de los ochenta. No obstante, esta búsqueda de estabilidad se ha visto contrarrestada por un trasfondo de cambios constantes, al aumentar las expectativas sobre el rendimiento del alumno más allá de la capacidad del sistema para transmitirle las enseñanzas. También es cada vez más evidente que cambio y mejora no son necesariamente sinónimos. Si bien la presión externa suele ser la causa, o al menos el impulso, de muchos de los cambios en materia educativa, éstos no son siempre convenientes. En nuestra opinión, deberían evitarse algunos de los cambios impuestos desde el exterior, o al menos se deberían adaptar a los objetivos de la propia escuela.

Al trabajar con las escuelas en el marco del calendario de la reforma, tenemos que seguir un enfoque basado en el rendimiento del alumno y también en la habilidad de la escuela para incorporar esos cambios. A este enfoque lo llamamos "*mejora de la eficacia escolar*", porque consideramos que *mejora los resultados del alumno y además fortalece la capacidad de la escuela para gestionar la reforma*. En este sentido, lo que se quiere conseguir mediante la mejora escolar es aumentar el rendimiento del alumno centrándonos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las condiciones que lo favorecen.

Sin embargo, la mejora que proponemos no se refiere al modo más eficaz de poner en práctica unas reformas centralizadas. Tampoco quiere ser una aceptación ciega de las disposiciones legales correspondientes y una aplicación de las mismas sin criterio alguno. Más bien intenta exponer cómo las escuelas pueden utilizar ese impulso que ofrecen las reformas educativas para "mejorar" su actividad. A veces lo que una escuela decida hacer en cuanto a su

propia mejora seguirá la pauta marcada por el calendario de la reforma nacional, pero otras veces no será así. Sea como sea, la decisión de hacer algo para mejorar la eficacia escolar, al menos en las escuelas en las que trabajamos nosotros, se basa en aquello que más les conviene a los alumnos de cada una de ellas.

Desde 1991 hemos trabajado estrechamente con unas 40 escuelas en East Anglia, el norte de Londres y Yorkshire en un proyecto de mejora de la eficacia escolar. Este proyecto recibe el nombre de IQEA[3] (mejorar la calidad de la educación para todos), y consiste en que las escuelas colaboren estrechamente con un grupo del *Institute of Education* de Cambridge y con representantes de sus respectivas autoridades locales en temas de educación, o bien con una agencia local de apoyo como el *Bramley Grange College* de Leeds. El objetivo principal de este proyecto es plantear y evaluar un modelo de mejora de las escuelas, además de un programa de apoyo que refuerce la capacidad de estas escuelas para proporcionar una educación de alta calidad *para todos sus alumnos*. IQEA parte del supuesto de que es más probable que las escuelas refuercen esa capacidad de proporcionar a sus alumnos la posibilidad de que mejoren sus resultados si adoptan medidas acordes con sus propias aspiraciones y con las de la reforma. En estos momentos de grandes cambios en el sistema educativo, las escuelas con las que trabajamos están utilizando el impulso de la reforma externa para propósitos internos.

Cuando comenzamos a trabajar en el proyecto IQEA quisimos definir nuestra visión de la mejora de la eficacia escolar estableciendo una serie de principios que nos proporcionaran un punto de partida teórico y práctico. Creemos que es más probable que las escuelas proporcionen una educación de alta calidad y que los alumnos mejoren sus resultados si se adoptan sistemas de trabajo que se rijan por estos principios, y por ello se los ofrecimos como base para la cooperación a aquellas escuelas que querían trabajar con nosotros. Les ofrecíamos la posibilidad de trabajar en sus propios proyectos y prioridades, pero debían hacerlo de modo que siguieran una serie de valores fundamentales sobre la mejora de la eficacia escolar. Estos principios son tanto una lista de las expectativas que tenemos sobre la manera en que las escuelas que se adhirieron a este proyecto persiguen la mejora de la eficacia escolar como un *recordatorio* para nosotros. Los cinco principios de IQEA son:

• La “visión“ de la escuela (la escuela del futuro) debe ser el resultado de la contribución de todos los miembros de la comunidad escolar.

• La escuela considerará las presiones externas de cambio como importantes oportunidades para asegurar sus prioridades internas.

• La escuela tratará de crear y mantener las condiciones necesarias para que todos los miembros de la comunidad escolar aprendan.

• La escuela tratará de adoptar y desarrollar estructuras que promuevan la cooperación y que conduzcan al fortalecimiento de los individuos y los grupos.

• La escuela tratará de promover la idea de que el control y la evaluación de la calidad es responsabilidad de todo su profesorado.

A nuestro entender, estos principios generan *sinergia*: el todo es más que la suma de sus partes. Describen un enfoque global en vez de dictar los pasos a seguir. Han sido pensados con la intención de moldear la reflexión y la actuación de los profesores en sus esfuerzos por aumentar la eficacia escolar, además de proporcionar una piedra de toque para las estrategias que conciban y los comportamientos que adopten.

Nuestros esfuerzos de mejora de la eficacia escolar quedan sujetos a un *contrato* entre los socios del proyecto, es decir, la escuela y sus profesores en algunos casos, la autoridad local en temas de educación o la entidad que subvencione el proyecto, y nosotros. El contrato define los parámetros del proyecto y las obligaciones de cada uno de los implicados. Su objetivo es aclarar las expectativas y asegurar el clima necesario para que el proyecto llegue a buen fin. Concretamente, el contrato subraya que debe consultarse a todo el profesorado, que se nombren coordinadores, que una “masa crítica“ de profesores estén implicados activamente en el trabajo de desarrollo, y que se disponga del tiempo suficiente para la observación del aula y la actualización del profesorado. En cuanto a nosotros, coordinamos el proyecto, formamos a los coordinadores y a los representantes escolares, visitamos la escuela periódicamente y contribuimos a la formación del profesorado, proporcionándole los materiales necesarios, y hacemos un seguimiento de la puesta en práctica del proyecto. El detalle del

contrato expresa, en nuestra opinión, los *compromisos mínimos* necesarios para el éxito:

> • La decisión de participar en el proyecto es el resultado de haber consultado a todo el claustro de la escuela.
>
> • Cada escuela asigna un mínimo de cuatro miembros del claustro como coordinadores del proyecto (siendo uno de ellos director), que asisten a los cursos de formación y mantienen reuniones de apoyo. Este es el que llamamos "grupo de coordinadores del proyecto".
>
> • Toda la escuela invertirá una considerable cantidad del tiempo destinado a la formación del profesorado[4] en actividades relacionadas con el proyecto.
>
> • Al menos el 40 por ciento del profesorado (una muestra representativa del mismo) participará en actividades concretas de formación relacionadas con sus clases. Regularmente los profesores serán dispensados de sus tareas de docencia para que puedan participar en actividades de aula derivadas de su participación en este proyecto.
>
> • Cada escuela participará en la evaluación del proyecto y compartirá sus conclusiones con otros participantes en el mismo.

Desde que iniciamos este proyecto, decidimos que intentaríamos implicara todos los *niveles* de la escuela. Uno de los objetivos principales del contrato es asegurar que esto ocurra. En nuestras investigaciones y en nuestro trabajo anterior aprendimos que el cambio no será satisfactorio si no afecta a todos los niveles de la organización. Concretamente nos centramos en los tres niveles descritos en la figura 2.1 y en cómo se relacionan entre sí. El nivel que hemos llamado *escuela* incluye la gestión general y la creación de iniciativas, especialmente las que se refieren al modo en que los recursos y las estrategias de formación del profesorado pueden movilizarse para respaldar los esfuerzos de mejora de la eficacia escolar. El que hemos llamado *grupo de trabajo* debe encargarse de los detalles y las iniciativas para respaldar las actividades de mejora. Por último, el nivel del *profesorado se* centra en el desarrollo de la práctica en el aula.

En escuelas muy eficaces, estos tres niveles se ayudan mutuamente. Por ello, uno de los objetivos principales del proyecto

IQEA debería ser el diseño y el desarrollo de condiciones positivas para cada nivel, además de la coordinación del apoyo entre los tres niveles. Para esto, es imprescindible crear un equipo de coordinadores en cada escuela cuya misión incluya la integración de actividades de apoyo entre los distintos niveles. Estos coordinadores, junto con los asesores de la autoridad local en temas de educación, conforman lo que llamamos el *grupo de coordinadores del proyecto*. Son los responsables del funcionamiento diario del proyecto en sus escuelas, así como de crear los vínculos entre las ideas del proyecto en su conjunto y la actividad práctica. En varias escuelas, los miembros de este grupo crean un "grupo extenso de coordinadores", cuya función es la de extender el proyecto de un modo más formal en el seno de la escuela.

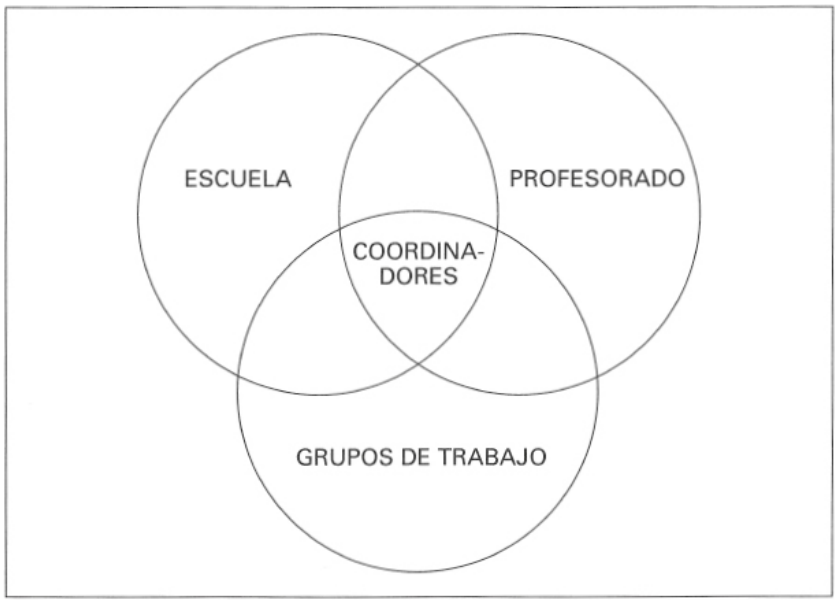


Fig. 2.1 La integración de los distintos niveles.

Hasta aquí hemos resumido nuestro enfoque sobre la mejora de la eficacia escolar. Ahora quisiéramos aclarar cuál es el mejor modo de apoyar a las escuelas en este proceso tan complejo. Nuestra teoría y práctica actual se puede resumir describiendo lo que hacemos tanto *dentro* como *fuera* de las escuelas.

Nuestro trabajo *dentro* de las escuelas se refiere a la naturaleza de nuestra intervención. Como se puede adivinar por lo que hemos

explicado hasta ahora, hemos escogido un papel intervencionista. Nuestra función varía de un lugar a otro y en cada momento. En algunas ocasiones nuestro papel se limita a formular preguntas a nuestros compañeros en la escuela para alentarlos a que "piensen en voz alta" acerca de su trabajo. Muchas veces nos han comentado que el simple hecho de que alguien de fuera les formule preguntas de modo alentador y les ayude a fijar metas es de una gran ayuda. Pero tras haber establecido un acuerdo de cooperación a largo plazo con compañeros en una escuela, y tras haber invertido tiempo en la creación de una buena relación con esos compañeros, deberíamos estar preparados para ofrecer una crítica a sus propuestas y a sus actuaciones. En este sentido, queremos añadir a nuestra ayuda un cierto grado de presión para que avancen en sus ideas.

Creemos importante advertir que a veces elegimos jugar un papel más proactivo en escuelas que llevan a cabo este proyecto, y lo hacemos con la intención de proporcionar ayuda concreta a los equipos directivos en momentos concretos. Por ejemplo, a menudo colaboramos con los programas de actualización del profesorado en los que se implica el centro, trabajando conjuntamente con los compañeros del mismo. En otras ocasiones hacemos demostraciones, prácticas y retroinformación, relacionadas con estrategias de formación específicas. También podemos ayudar a planificar y llevar a cabo reuniones. En este sentido, por ejemplo, uno de nosotros ayudó hace poco a un profesor tutor y a algunos de sus compañeros más veteranos a planificar una reunión de profesorado que era decisiva. Se tuvo que planificar primero cómo se conduciría la reunión y luego hicimos las críticas oportunas cuando el profesor tutor y el representante de la autoridad local simularon cómo la llevarían a cabo.

Nuestro papel *fuera* de la escuela se centra principalmente en las reuniones que mantenemos con el conjunto de las distintas escuelas que participan en el proyecto. En estas sesiones se da una gran importancia a *la reflexión y a las preguntas*. La reflexión es el bloque fundamental de la competencia y la confianza profesional. La formación se basa en las condiciones que creemos necesarias para la mejora de la eficacia de la escuela y que se describen detalladamente en los siguientes capítulos de este libro. En las sesiones de formación intentamos constantemente establecer prácticas adecuadas de actualización del profesorado, compartir

nuestros conocimientos sobre el proceso de cambio, y dedicar tiempo a la planificación y al asesoramiento de alta calidad. También consideramos muy necesario que se reconozca la participación del profesorado en la mejora de la eficacia de la escuela. Con respecto a esto, la ventaja de una cooperación entre la escuela y la universidad es que proporciona a los profesores la oportunidad de acreditar sus actividades de formación continua, desarrolladas en su propia escuela, y mediante certificados académicos.

Un tema que surgió al poner en marcha el proyecto IQEA fue intentar determinar qué método de trabajo con las escuelas se podía establecer que fuese flexible y que al mismo tiempo estuviese centrado en un aspecto concreto. El método que se estableció en el proyecto fue el de apoyar a cada una de las escuelas según sus prioridades concretas, y proporcionarles al mismo tiempo información acerca de las estrategias de mejora y sus perspectivas.

Establecimos nuestro marco de acción partiendo de esta idea de proyecto, formado a su vez por muchos proyectos individuales. El esquema 2.2 muestra los supuestos sobre los que se asienta el proyecto. Al describir estos supuestos, los relacionamos con los componentes principales del diagrama: los resultados de los alumnos y del profesorado, la cultura de la escuela, la organización y el trasfondo escolar, las prioridades de desarrollo que se hayan determinado, las condiciones necesarias para favorecer los cambios y la estrategia de mejora de la escuela.

Fig. 2.2 La "lógica" de la mejora escolar.

El primer supuesto es que la mejora de la eficacia escolar tendrá como consecuencia la mejora de los *resultados* tanto del alumnado como del profesorado. Definimos los "resultados" de un modo muy amplio, y es obvio que variarán dependiendo de dónde se centre el esfuerzo de mejora. Por lo que se refiere a los alumnos, los resultados podrían tener relación con un mejor pensamiento crítico, la capacidad de aprendizaje o la autoestima, entre otros, además de una mejora en los resultados en exámenes y en otro tipo de pruebas. En cuanto a los profesores, las consecuencias podrían ser un mayor sentimiento de colegialidad, oportunidades de aprendizaje profesional y un aumento de la responsabilidad.

El segundo supuesto no es tan obvio. La *cultura* escolar es la dimensión vital en el proceso de mejora, pero al mismo tiempo, la más olvidada. Es un concepto difícil de definir. De forma general, se percibe como una amalgama de valores, normas y creencias que caracterizan el modo en que se comporta un grupo de gente en un entorno organizativo dado. Las culturas escolares que más apoyan los esfuerzos de mejora de las escuelas, y aquellas para las que trabajamos en IQEA, son aquellas que resultan más colaboradoras, las que se caracterizan por grandes expectativas tanto para los alumnos como para los profesores, las que muestran un consenso de valores (o bien la habilidad de tratar de manera efectiva las diferencias) y crean un ambiente ordenado y seguro.

El tercer supuesto es que la *historia* y la *organización* de la escuela son dos factores clave en su proceso de mejora. Por desgracia, la mayor parte de los esfuerzos se ocupan de los factores organizativos, que suelen ser los principales inhibidores del cambio, como si fuesen los únicos factores explicativos. Cabe destacar también que la estructura organizativa de una escuela es reflejo de sus propios valores. Como consecuencia de ello, existe una relación fuerte, aunque no claramente comprendida, entre la organización de la escuela y su cultura.

El cuarto supuesto es que la mejora de la escuela es más real cuando existe un enfoque claro y práctico durante el proceso de desarrollo. Las *prioridades* de la escuela suelen ser aspectos del currículo, de la evaluación o del proceso educativo en el aula que la escuela ha identificado de entre los múltiples cambios con los que se enfrenta. En este sentido, las que escoja representarán su interpretación de la actual agenda de reformas. Si bien las prioridades varían mucho de una escuela a otra, observamos que las más eficaces establecen prioridades de mejora que:

— no sean muy numerosas, ya que es contraproducente querer hacer demasiado

— sean cruciales para la misión de la escuela

— guarden relación con la agenda actual de reformas

— estén vinculadas a la enseñanza y al aprendizaje

— conduzcan a unos resultados concretos del alumnado y el profesorado.

El quinto supuesto es que se trabaje sobre las *condiciones* para la mejora de la eficacia escolar al mismo tiempo que se trabaja sobre el currículo u otras prioridades que la misma escuela haya establecido. Las condiciones son las características internas de una escuela y el modo propio de trabajar que le permiten realizar sus tareas. Si no se diera la misma importancia a las condiciones, incluso las prioridades que reunieran los criterios descritos podrían quedar rápidamente marginadas. También hemos observado que cuando existen circunstancias que no juegan a favor de los cambios, esto provoca que en las fases iniciales se tenga que hacer un esfuerzo mayor para crear en la escuela las condiciones internas que faciliten su desarrollo, limitando el trabajo sobre las prioridades hasta que se consigan las condiciones adecuadas. La creación de

estas condiciones para la mejora de la eficacia escolar son el objetivo de este libro.

El sexto supuesto es que debe establecerse una *estrategia* de mejora de la escuela para poder vincular las prioridades a las condiciones. La estrategia deberá ser más o menos poderosa dependiendo de la "fuerza" relativa de los demás factores. Las estrategias son muy variadas. No obstante, en muchas ocasiones la escuela aprovechará un cambio externo (y los recursos adicionales que lo suelen acompañar) como medio para vincular una prioridad de desarrollo a las condiciones necesarias. Por ejemplo, muchas escuelas están utilizando los momentos de evaluación del profesorado como estrategia para vincular el trabajo sobre estilos de enseñanza (prioridad) a la observación de los compañeros en el aula (condición).

Este marco para la mejora de la eficacia escolar está basado en nuestra convicción de que las estrategias de cambio eficaces se centran no sólo en la puesta en práctica de políticas centralizadas o de iniciativas específicas, sino también en la creación de las condiciones dentro de las escuelas que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según nuestra experiencia, a menos que esto ocurra, el efecto de cualquier cambio será sólo tangencial a la cotidianedad de la escuela. Las escuelas más eficaces aumentan su capacidad de cambio cuando vinculan las prioridades y las condiciones de modo imaginativo e innovador.

Partiendo de nuestro trabajo en el proyecto IQEA, hemos podido elaborar una serie de condiciones que respaldan el trabajo de las escuelas más eficaces. Tomadas en su conjunto, tienen como resultado la creación de oportunidades para que los profesores se sientan más fuertes y seguros de su trabajo. Esto es especialmente importante porque, cuando comienza el trabajo de actualización, a menudo surgen dificultades tanto para los profesores individualmente como para la escuela. Por ejemplo, los profesores pueden enfrentarse a tener que aprender nuevos métodos de enseñanza o a saber utilizar materiales curriculares nuevos. Como consecuencia de ello, la escuela puede verse forzada a adoptar nuevos sistemas de trabajo que podrían ser incompatibles con las estructuras organizativas existentes. Esta fase de "desestabilización" o "turbulencia interna" es tan predecible como incómoda. Pero muchos estudios de investigación han dado como resultado que, sin

un periodo de desestabilización, es muy difícil que se lleven a cabo cambios con éxito y que sean duraderos.

Las escuelas con las que trabajamos sobreviven a periodos de inestabilidad porque, bien intencionadamente o bien intuitivamente, adaptan sus *condiciones internas* a las exigencias que comportan los cambios. En el capítulo 9 animamos a las escuelas a que determinen sus condiciones internas, en relación con los cambios que hayan decidido llevar a cabo, antes de comenzar su trabajo de actualización. De ese modo podrán convertir las modificaciones, en las estrategias que adoptarán posteriormente.

A continuación, enumeramos aquellas condiciones que actualmente consideramos más importantes, basándonos no tanto en la investigación como en la práctica. En un sentido amplio, estas condiciones son las siguientes:

- Prestar atención a los beneficios que se derivan de la *formulacion de preguntas* y de la *reflexión*.
- Un compromiso de *planificación colaborativa*.
- La *participación* del profesorado, de los alumnos y de toda la comunidad en los proyectos y en las decisiones de la escuela.
- Un compromiso con la *formación permanente del profesorado*.
- Estrategias de *coordinación*.
- Un *liderazgo* eficaz, pero no sólo del director: la función de liderazgo debe extenderse a toda la escuela.

En los capítulos que siguen proporcionamos materiales y actividades que consideramos útiles para ayudar a las escuelas a que revisen y cumplan estas seis condiciones.

3

Formulación de preguntas y procesos de reflexión

Hemos observado que aquellas escuelas que reconocen que la *formulación de preguntas* y la *reflexión* son procesos importantes en el logro de la eficacia escolar, tienen una mayor facilidad para mantener el esfuerzo de mejorar según las prioridades que se hayan marcado, además de tener una mejor disposición para controlar en qué medida las políticas facilitan el que los alumnos obtengan los resultados esperados. Los puntos expuestos a continuación son clave para promover el uso eficaz de las preguntas y las reflexiones, como instrumentos de desarrollo:

1. Recopilación, interpretación y uso de la información generada por la escuela en la toma de decisiones.
2. Estrategias eficaces para revisar la evolución y el efecto de las políticas e iniciativas de la escuela.
3. Participación amplia del claustro en el proceso de recopilación y análisis de la información.
4. Normas básicas claras para la recopilación, el control y el uso de la información obtenida en la escuela.

PREGUNTAS Y REFLEXIONES: VISIÓN GENERAL

Tanto si se ha iniciado externamente para emitir juicios acerca de la actuación de la escuela (por ejemplo, una inspección), como si ha sido internamente para revisar la evolución de políticas y programas (por ejemplo, la elaboración de un proyecto curricular), hemos observado que las escuelas tienen cada vez un mayor interés en generar información que se pueda utilizar para evaluar su modo

de “trabajar“. Es curioso comprobar que la información que recogen los que son ajenos a la escuela, sean inspectores o consultores, suele considerarse más significativa que la información que procede de la comunidad escolar. Hemos observado también que las escuelas que saben captar el potencial de información que se genera internamente sobre progreso o dificultades, están mejor preparadas para aprovechar oportunidades y superar problemas.

Por ello, creemos que en un gran número de escuelas se desaprovecha la amplia variedad de datos de que se dispone. En vez de utilizar la información que se genera en la escuela para facilitar la toma de decisiones, o para incrementar el conocimiento de los puntos fuertes y débiles, en la mayoría de casos esa información no se tiene en cuenta y además está falta de coordinación. Otra ironía es que a menudo se hace un esfuerzo considerable para acumular la información, ya que siempre estamos anotando, transmitiendo o archivando información, aunque haya pocas perspectivas de darle alguna utilidad.

Algunas escuelas sí que disponen de una buena organización en este sentido, y tienen un sistema y unos procedimientos claros de recopilación, análisis e interpretación de la información que se considera relevante para aspectos concretos o para llegar a decisiones concretas. Pero incluso en estos casos es poco habitual que se llegue al compromiso concreto de reflexionar sobre la evolución de la escuela. Generalmente, primero se identifica la cuestión y luego se recopila la información, en vez de primero recopilar la información y luego identificar cuál debería ser la cuestión.

No queremos decir que debería anotarse todo lo que sucede en una escuela, ni que toda la información tenga la misma importancia. Sin embargo, nuestro trabajo con las escuelas que han adoptado un compromiso continuado de llevar a cabo iniciativas de mejora nos ha permitido identificar los hábitos de preguntar y reflexionar como elementos muy importantes para esa mejora. Creemos que esta condición aumenta la calidad de los esfuerzos realizados, junto a las otras condiciones especificadas en este libro.

En este capítulo se ofrecen algunas ideas y actividades que ayudan a que la escuela revise su empeño en este campo. Por nuestra experiencia podemos decir que suele ser mejor empezar con un proceso de indagación limitado y claro. Esto parece ser lo más adecuado dado que, por una parte, las numerosas actividades de

evaluación interna asociadas a la planificación de la formación pueden llegar a producir tanta información que el profesorado se verá más abrumado que animado, y por otra, tratando de centrarnos en nuestra noción de "capacidad constructiva" en la escuela, un proceso planificado detalladamente y a pequeña escala es un sistema muy útil para desarrollar capacidades de plantear preguntas que más tarde pueden coordinarse en torno a proyectos más amplios.

Las actividades que siguen a continuación, si bien no constituyen un vehículo exhaustivo para la revisión de la escuela, han sido seleccionadas para poner de relieve las características del proceso de preguntar y reflexionar, y han surgido de nuestro propio trabajo con las escuelas. Constituyen los ingredientes básicos en una política eficaz de recopilación y utilización de la información generada en la escuela. Estos ingredientes son:

- adoptar un enfoque sistemático en la recogida e interpretación de la información
- asegurarse de que la información referente al efecto de las políticas y los programas se encuentre disponible para ayudar a evaluar la relación qu existe entre la política y la práctica docente
- la participación de *todo el claustro* en el proceso de recopilación y de análisis de la información
- asegurarse de que existen las medidas de seguridad adecuadas para que la información confidencial o delicada se maneje de forma correcta.

ACTIVIDAD 3.1

RECOPILACIÓN E INTERPRETACIÓN SISTEMÁTICA DE LA INFORMACIÓN

La información disponible en las escuelas es muy abundante, pero no suele estar organizada de ningún modo. Es en cierta medida, el resultado de la presión a la que están sometidos muchos profesores. Sin embargo, ofrece una gran riqueza de datos sobre el funcionamiento de la escuela que debemos analizar si queremos comprender sus procesos y efectos.

Una de las mayores fuentes de información acerca del

funcionamiento de una escuela son sus alumnos. Aunque todos los profesores son conscientes de las sensaciones y reacciones de los alumnos, son pocas las escuelas que han establecido un sistema para recoger y analizar con regularidad la opinión de los mismos. A menudo, nuestra conciencia de cómo debe de sentirse un alumno de nuestra escuela se limita a lo que observamos durante nuestras propias clases y lo que advertimos de modo ocasional por aquí y por allá. Un modo de mejorar nuestro conocimiento sobre la calidad de la experiencia que ofrece la escuela es pasar un día "como alumno", intentando ver la escuela con sus ojos.

Esta actividad ofrece algunas ideas acerca de cómo podría estructurarse un cuestionario de este tipo. Es fundamental que en esta actividad participe el mayor número posible de profesores.

Instrucciones

Objetivos

- Dar a los profesores cierta noción de cómo se siente uno como alumno de la escuela, facilitándoles al mismo tiempo información sobre el funcionamiento de la misma que no suelen tener a su alcance.
- Ofrecer una estructura mediante la cual los profesores puedan reflexionar acerca de la utilidad y los problemas asociados a la recopilación de dicha información.

Procedimiento

Esta actividad se estructura en cinco pasos. Los pasos 1 y 2 están relacionados con nuestras expectativas y creencias acerca de la experiencia de los alumnos, y consisten en la reflexión individual y la discusión con un compañero. Se podrían llevar a cabo durante una sesión, o bien por parejas de profesores en momentos a convenir. El paso 3 consiste en planificar y llevar a cabo el seguimiento de un alumno. Está claro que será necesaria una planificación individualizada para cada caso concreto, y cuando implique a varios profesores puede que sea necesario prolongar ese seguimiento durante varios días o semanas. Los pasos 4 y 5 sólo se podrán llevar a cabo después de que un grupo de profesores haya

completado el paso 3 y estén preparados para mantener una reunión del claustro o una sesión de formación, dentro de un curso, a la que puedan asistir todos los participantes.

PASO 1

Individualmente, confeccione una lista del conjunto de oportunidades y experiencias que esperaría que tuviera disponible cada alumno durante un día "típico" en la escuela. Puede que le interese diferenciar entre la variedad de oportunidades de aprendizaje que se le proporcionan y el balance de temas a través de los cuales se proporcionan estas oportunidades de aprendizaje. También puede considerar útil identificar sus expectativas como profesor con respecto al uso que pueda hacer el alumno del material y los recursos en asignaturas prácticas.

- **Lista/relación de oportunidades de aprendizaje**

- **Lista/relación de temas/asignaturas**

- **Acceso/uso de los recursos**

PASO 2

Júntese con un compañero y comparen sus listas. Intenten ponerse de acuerdo sobre tres oportunidades / experiencias que crean que deberían estar disponibles para todos los alumnos, cada día.

Creemos que todos los alumnos deberían tener acceso diario a las siguientes oportunidades/experiencias:

1.

2.

3.

PASO 3

Planificación del seguimiento de uno o varios alumnos

Seleccione a un alumno o a un grupo de alumnos cuya experiencia quiera analizar y organice su seguimiento en la escuela, preferentemente durante todo un día. (En el caso de que esto no fuera posible, intente organizado de forma que pueda llevar a cabo esta actividad durante parte de un día o partes de varios días.)

Recuerde que deberá ponerse de acuerdo con los compañeros a cuyas clases deberá asistir. Cuando intente ponerse de acuerdo con ellos, haga hincapié en que:

- su centro de atención es la experiencia y la reacción del alumno
- no se juzgará el trabajo del profesor durante esta actividad
- es muy importante que la clase se lleve a cabo del modo más "normal" posible.

PASO 4

Informe sobre el seguimiento

Una vez realizado el seguimiento del alumno o del grupo de alumnos, reúnase con los compañeros que también hayan llevado a cabo esta actividad y comenten los temas siguientes:

- ¿Cómo es el día de un alumno según lo que hemos

observado?

• ¿Con qué frecuencia diaria se ofrecen al alumno las experiencias / oportunidades que hemos considerado importantes?

• ¿Qué hemos descubierto de esa experiencia que nos ha sorprendido? (si es que la ha habido).

• ¿Qué podemos hacer para mejorar la calidad de las experiencias de los alumnos?

PASO 5

Informe sobre la actividad

Al reflexionar sobre esta actividad, tenga en cuenta:

• ¿Qué importancia / utilidad tiene este tipo de información a la hora de planificar la mejora de la eficacia escolar?

• ¿Qué grado de importancia tiene establecer que cada uno de los profesores pueda contribuir a la imagen general de la escuela?

• ¿Existe algún otro aspecto de la vida escolar del cual sería útil construir una imagen más sistemática de lo que ocurre?

• ¿Cómo podríamos introducir la formulación sistemática de preguntas de este tipo en nuestros procedimientos normales de procesamiento de información y de toma de decisiones?

ACTIVIDAD 3.2

POLÍTICAS DE SEGUIMIENTO EN LA PRÁCTICA

No es siempre tarea fácil identificar en qué medida las políticas que una escuela ha acordado se llevan a cabo en la práctica docente del aula. Es cierto que parece haber en los últimos años un aumento significativo en la cantidad y calidad de los proyectos educativos que publican las escuelas. Lo que no está tan claro es si tienen el efecto deseado, no porque la información no esté disponible, sino porque está repartida entre muchos compañeros, y cada uno de ellos ve solamente una parte. Los procedimientos de inspección escolar que se han introducido recientemente han puesto un mayor

énfasis en la necesidad de que las escuelas “sepan“ lo que está ocurriendo en la puesta en práctica de sus proyectos.

Esta actividad proporciona al profesorado la oportunidad de tener en cuenta qué mecanismos existen hoy en día para controlar la práctica docente en el aula y evaluar la eficacia de dichos mecanismos. Está centrada en la lista de criterios y pruebas relacionadas con la calidad de la enseñanza descrita por OFSTED[5] (la institución que determina los niveles estándar de educación en Inglaterra) y utilizada en el proceso de inspección.

Instrucciones

Objetivos

- Ofrecer al profesorado la oportunidad de evaluar la efectividad de los métodos actuales de control de la práctica docente en el aula.
- A partir de aquí, suscitar un debate más amplio sobre cómo se utiliza la información o cómo podría ser utilizada para ampliar el conocimiento sobre el rendimiento de la escuela.

Procedimiento

Esta actividad está estructurada en cinco pasos, y se ha organizado de modo que pueda llevarse a cabo durante una sesión de formación o en una sesión de formación en el propio centro.

El primer paso consiste en la reflexión individual, y se podría llevar a cabo individualmente antes del día/sesión en cuestión como actividad preparatoria. El paso 2 requiere que los compañeros trabajen en parejas o en grupos de tres personas y compartan sus ideas. El paso 3 es una actividad para llevar a cabo por todos en un solo grupo, o bien (si hay demasiados profesores para establecer un solo grupo de debate que funcione) en grupos más pequeños que luego se reunirán para compartir sus conclusiones. El paso 4 es de nuevo una actividad individual, basada en el debate en grupo, que podrá ser comentada en el plenario final (paso 5).

PASO 1

Reflexione individualmente sobre la siguiente lista de criterios y

decida hasta qué punto está de acuerdo con ella. ¿Qué le añadiría para estar satisfecho de tener un conjunto aceptable de criterios relativos a la calidad de la enseñanza?

Reúnase con un compañero y comparen sus respuestas.

Criterios de evaluación

Se juzgará la calidad de la enseñanza en la medida en que:

- los profesores tengan un objetivo claro en sus clases
- los alumnos sean conscientes de estos objetivos
- los profesores dominen el tema con seguridad
- las lecciones tengan un contenido adecuado
- las actividades estén correctamente seleccionadas para fomentar el aprendizaje de ese contenido
- las actividades se presenten de forma que atraigan, motiven y supongan un reto para todos los alumnos, permitiéndoles avanzar a un ritmo adecuado.

Criterios que añadiría:

PASO 2

Permaneciendo en grupos de dos, preparen una lista de posibles fuentes que puedan aportar datos del rendimiento que alcanza la escuela en estos campos. Comparen sus listas con las descritas en el siguiente cuadro:

Fuentes

- planificación del trabajo: previsiones, planes de la clase y anotaciones personales
- observación de la clase
- debate con profesores y alumnos
- ejemplos del trabajo de los alumnos, incluyendo los

deberes hechos en casa

- correcciones, comentarios y seguimiento
- registro de los profesores sobre los trabajos realizados por los alumnos
- naturaleza y contribución de los deberes hechos en casa
- papel(es) que juega el personal de apoyo
- aportación de profesores especialistas
- planes de educación individuales para los alumnos/as declarados oficialmente como con necesidades educativas especiales

PASO 3

En un solo grupo, confeccionen una lista de los procedimientos que utilizan actualmente en la escuela para controlar la calidad de la enseñanza.

- ¿Qué criterios se utilizan?
- ¿En qué fuentes de datos/hechos se basan?
- ¿Quién se encarga de recopilar e interpretar esos datos/hechos?
- ¿Qué uso se da a las conclusiones obtenidas?

PASO 4

De forma individual, liste tres modos en los que Vd. podría mejorar su propio uso de datos para evaluar la calidad de su propio sistema de enseñanza:

1.

2.

3.

PASO 5

En un solo grupo, compartan sus ideas acerca de cómo mejorar los datos disponibles para evaluar la calidad de la enseñanza en la escuela. Incluya también ideas que crea que usted o sus compañeros deberían tener en cuenta en un paso posterior.

ACTIVIDAD 3.3

PARTICIPACIÓN DEL CLAUSTRO EN LAS ACTIVIDADES DE RECOPILACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Hemos insistido en que todo el profesorado de la escuela debe

participar en la recopilación y el análisis de la información, para la evaluación del rendimiento escolar y la toma de decisiones en las escuelas. Un campo particularmente fértil para la investigación es el aula. El deseo de explorar la práctica docente en el aula y compartir las conclusiones con los compañeros ha sido una característica común de las escuelas con las que hemos estado trabajando en proyectos de mejora.

Esta actividad proporciona una estructura para la observación por parejas, de profesores que llevan a cabo una tarea de observación mutua en el aula y de comentario / análisis de sus actuaciones respectivas.

A pesar de que el paso 1 no es imprescindible, recomendamos que se lleve a cabo como actividad preparatoria, preferiblemente tomando como base la escuela en su conjunto o al menos un departamento. También es importante recordar que esta actividad se prolongará probablemente durante varias semanas, y puede ser necesario que la supervise alguien de la escuela para asegurar su avance.

Instrucciones

Objetivos

- Destacar la idea de que *todos* los profesores son una fuente importante de información y de retroinformación.
- Proporcionar a los compañeros una oportunidad de compartir su propio trabajo en el aula.
- Proporcionar a los compañeros la posibilidad de observarse mutuamente.

Procedimiento

Esta actividad se realiza en tres pasos distintos. El paso 1, que ha sido diseñado para crear conciencia de la variedad de opiniones y enfoques que existe entre compañeros, debería realizarse antes de que se organice la observación en parejas (paso 2). El paso 2 se puede organizar individualmente y puede llevar algunas semanas llevarlo a cabo si participan varios compañeros. El paso 3 consiste en reunir a los participantes para que comenten sus experiencias.

Un plazo prudencial para todo este proceso podría ser de medio trimestre: el paso 1 a principios del trimestre, el paso 3 a finales, y un plazo de cinco o seis semanas entre ambos, durante las cuales las parejas podrán llevar a cabo el paso 2.

PASO 1: *Reflexión sobre la enseñanza*

1. Estudie individualmente la tabla de estrategias que sigue. La elaboró un grupo de profesores a quienes se pidió que confeccionaran una lista de sus sistemas para ayudar individualmente a cada uno de los alumnos en el aula.
2. Rellene los cuadros vacíos con sus propias estrategias en la medida en que sean distintas de las que se exponen. Una vez completado el cuadro marque con un asterisco las tres estrategias que considere más eficaces.
3. Compare sus resultados con los de tres compañeros. Comenten las coincidencias y las diferencias.
4. Escojan una de las estrategias y propongan ideas acerca de cómo se podría llevar a la práctica y cuál sería su utilidad. Comunique sus conclusiones a los otros grupos.

Evaluación

1. ¿Qué aspectos de su docencia podrían desarrollarse o mejorarse?
2. ¿Cómo llevaría a cabo el proceso de mejora?

Material de debate: *Tabla de estrategias en el aula*

Establecer tareas individuales		Hablar con cada alumno
	Dar a los alumnos la oportunidad de elegir	Elogiar el esfuerzo del alumno
Conocer a los padres	Diversidad de materiales	Trabajo en grupos reducidos
	Escuchar a cada alumno	Anotar los avances realizados

PASO 2

Organizar la observación en parejas

La observación en parejas se basa en la actuación de uno de los profesores como "espejo" del otro, reflejándole su propia práctica docente en el aula. La experiencia nos enseña que este tipo de observaciones son más eficaces cuando se enfocan con claridad, se llevan a cabo siguiendo unos criterios previamente acordados, y la retroinformación no es una emisión de juicios. Las siguientes etapas pueden ser útiles al programar la observación en parejas.

• **Seleccionar las parejas**.

Deben reflejar el propósito de la observación y los profesores participantes deben llevarse bien.

• **Fijar una reunión anterior a la planificación de la observación**.

En esta reunión se deberá identificar cuál será el tema central de la observación, los aspectos de la práctica docente (en el aula) sobre los que se deberá tomar nota para aclarar el tema central (es decir, qué se considera como prueba) y cómo se anotará dicha información.

• **Establecer un "calendario" para la observación**.

Deberá acordarse de antemano qué clase será objeto de la observación.

• **Transmitir retroinformación después** de **la observación**.

Se deberá transmitir tan pronto como sea posible tras la sesión de observación. Tiene como objetivo brindar una oportunidad para que ambos participantes den sentido a la experiencia y para que el profesor observador comente al profesor observado qué cambios (si caben) debería proponerse en sus clases.

• **Intercambiarse los papeles** y **repetir los pasos**.

PASO 3

Informe sobre la actividad

Cuando varios profesores llevan a cabo actividades de observación en parejas, suelen surgir temas generales en todas ellas que bien merecen ser comentados en grupo. Por supuesto deben llevarse a cabo de modo que no comprometan la confidencialidad de la reunión. Por tanto, tal actividad debería centrarse en los procesos y valores de la observación, no en los aspectos de la práctica docente de los profesores que se han seleccionado como objeto de la observación. Las preguntas que se exponen a continuación pueden ser de utilidad para crear un debate entre los profesores participantes.

- ¿Qué hemos aprendido el uno del otro gracias a la observación en parejas?

- ¿Qué hemos aprendido acerca de cómo observar a un compañero?

- ¿Qué cambiaríamos si repitiéramos esta actividad en el futuro?

- ¿Cómo podemos utilizar esta experiencia en el contexto más amplio del desarrollo profesional de este claustro?

ACTIVIDAD 3.4

NORMAS BÁSICAS

La recogida de información en la escuela implica a otras personas, su comportamiento y sus puntos de vista. Por tanto, deben tenerse en cuenta las implicaciones éticas de estos procesos. Por principio, deberían respetarse los derechos individuales de todos los implicados, tanto si se trata de compañeros, alumnos o padres. A un nivel más pragmático, el futuro de cualquier desarrollo dependerá de la buena voluntad de cada una las personas implicadas.

Posiblemente los temas éticos clave a tener en cuenta se refieren a la confidencialidad, la negociación y el control. No se debería dar a conocer información confidencial sin haber obtenido previamente el permiso de la persona o personas a las cuales se refiere. Por ello, al llevar a cabo cualquier forma de formulación de preguntas, debería intentarse establecer algunas normas básicas al respecto.

Instrucciones

Objetivos

- Recordar al profesorado que la tarea de interrogarnos sobre nuestro propio trabajo suele implicar que se comparta información delicada o confidencial.
- Ayudar a los compañeros a establecer un “código ético“ que pueda usarse a modo de referencia para los procesos de evaluación interna.

Procedimiento

Esta actividad se va a construir sobre las inquietudes y preocupaciones individuales respecto a una serie de “normas básicas“ acerca de la recogida y uso de la información. El paso 1 es una actividad individual, mientras que los pasos 2 y 3 son actividades de todo el profesorado en conjunto.

La naturaleza del tema de debate implica que deberá haber un manejo eficaz de los pasos 2 y 3 si se quiere producir un documento útil. Por tanto debería elegirse un líder que dirija al grupo a lo largo de estos dos pasos.

PASO 1

Confeccione una lista de normas que quisiera que se aplicaran, teniendo en cuentas las nociones de "confidencialidad, negociación y control". Numere la lista por orden de importancia.

PASO 2

El líder del grupo selecciona el primer elemento de cada una de las listas y los anota en una hoja grande o en una transparencia. Cuando cada uno de los participantes haya proporcionado un elemento, se podrán ir añadiendo otros para completar la lista.

PASO 3

Se discute la lista en grupo y se acuerdan una serie de normas básicas que posiblemente deban seguirse revisando.

LECTURAS RECOMENDADAS

A Teacher's Guide to Classroom Research, de Hopkins (1993) sigue siendo una de las obras más accesibles sobre los pocesos de evaluación en el nivel de aula. La segunda edición de este libro es más amplia, y ofrece ejemplos muy útiles sobre cómo se ha utilizado este sistema en las escuelas. También aconseja lecturas más especializadas a aquellos que deseen profundizar sobre algún

aspecto concreto de estos procesos evaluativos.

Los que estén interesados en establecer el proceso de "formulación de preguntas" en un programa coherente de evaluación escolar encontrarán ayuda en Rogers y Badham (1992). Es un libro bastante corto (rápido de leer) con ideas muy útiles sobre el diseño de instrumentos para la recogida de datos.

West y Ainscow (1991) contiene un capítulo sobre métodos de revisión que identifica las ventajas e inconvenientes de los distintos enfoques, además de aconsejar lecturas y mostrar los ejemplos de enfoques concretos. De modo distinto, Hustler et al. (1991) reúne una serie de informes y relatos de profesores involucrados en diversas actividades de innovación en el aula que ilustran la riqueza de los datos generados en la escuela e indican cómo puede utilizarse esa información para fomentar el progreso de los centros.

Aquellos que esperen poder combinar su investigación en la escuela con un estudio continuado, encontrarán en Anderson y Burns (1989) una fuente inagotable de ideas.

4

Planificación

Nuestra experiencia, y la de muchos de nuestros compañeros en numerosas escuelas, nos enseña que planificar la innovación es una parte fundamental del proceso de mejora de la eficacia escolar. La planificación se ve enriquecida cuando el profesorado hace uso de los datos resultantes de las actividades de preguntar y reflexionar (ver capítulo 3). Además, el proceso de planificación debería implicar a tantos miembros del claustro y los demás grupos (como por ejemplo, los miembros del consejo escolar) como sea posible. No obstante, debería evitarse un peligro al establecer prioridades y planes: el plan no debe considerarse inamovible, todo plan debe ser flexible, no rígido.

1. Debe haber vínculos muy estrechos entre la visión de la escuela y los planes de mejora.
2. El proceso de la planificación es tan importante como el mismo plan.
3. Todos los implicados deben conocer la planificación.
4. Los planes deben actualizarse y modificarse constantemente.

VISIÓN GENERAL DE LA PLANIFICACIÓN

La calidad de la planificación a nivel escolar es un factor central para que el centro educativo progrese. Todos los que participan en este proceso de mejora necesitan una orientación que les guíe en su trayecto común. Con el uso cada vez más extendido-de los planes de mejora, seguramente son pocos los que no estén de acuerdo con esta necesidad. No obstante, nuestra experiencia nos indica que algunos

profesores no son plenamente conscientes de la importancia de estos cuatro aspectos concretos de la planificación.

En primer lugar, los planes para mejorar la eficacia de la escuela deben estar estrechamente ligados a la visión de la misma. Las convicciones y los valores que la escuela promueve y persigue deben ser congruentes con las iniciativas e innovaciones que se adoptan y ponen en práctica. La misión principal de la escuela debería estar explícitamente relacionada con los planes de mejora. De este modo la escuela podrá actuar de modo compatible con sus valores, y cualquier cambio que se lleve a cabo mejorará la práctica docente y al mismo tiempo fortalecerá las convicciones educativas.

En segundo lugar, el proceso de planificación es tan importante como el mismo plan. Muchos estarán de acuerdo en decir que lo realmente importante es planificar, no el plan. Otros opinarán que el plan debería ser un subproducto del proceso de planificación. Desde cualquier línea que se siga, el mensaje está claro: los medios a través de los cuales se producen los planes son absolutamente esenciales. Es imprescindible que se implique todo el personal, que se intercambien opiniones y que se definan y acuerden pasos de acción. Este último punto es especialmente significativo. Un plan de mejora debe llevarse a la acción. Los planes no se deberían evaluar por su alcance proyectado, sino por cómo conducen a la acción. Los planes y la planificación deberían llevar a la acción.

En tercer lugar, todos aquellos que estén implicados en el proceso de mejora deben tener conocimiento de los planes. En parte, este punto se refiere al segundo. Si el proceso de planificación se lleva a cabo de forma conjunta, todos sabrán lo que está ocurriendo, por qué motivo, y cómo se está llevando a cabo. También es importante tener en cuenta a aquellos que no forman parte de la escuela, y lo que éstos necesitarán saber. Los planes se deberán comunicar a todo aquél que tenga algún papel en la escuela.

Si la comunicación es importante, también lo es mantener a todos informados de la evolución que se está llevando a cabo. No sólo es necesario conocer el plan, sino también si se está trabajando de forma adecuada para conseguir el objetivo acordado. Por ello, se necesitará revisar la evolución periódicamente para poder evaluar el ritmo de la puesta en práctica del plan y su éxito.

En cuarto lugar, la experiencia nos ha enseñado que ningún plan es capaz de prever todas las eventualidades desde un principio. Al ir revisando la evolución de la puesta en práctica de los planes se deberán realizar ajustes para asegurar que se está avanzando. Se deberá ir actualizando cada plan para que se adecúe a la realidad de cada momento. De no ser así, el plan quedaría anticuado porque no se ajustaría a la realidad del momento. Es en este sentido que se necesitará actualizar el plan continuamente. Por ello, la planificación es un proceso constante, y no un acontecimiento único que sirva de comienzo.

La planificación mantiene activo el proceso de mejora. Por este motivo, la planificación es un proceso que implica a una gran cantidad de personal, mantiene a todos informados de las intenciones y acciones, y es continuo, porque debe darse una nueva forma a las ideas iniciales según las circunstancias de cada momento. La replanificación hará que la escuela y el profesorado avancen.

ACTIVIDAD 4.1

VINCULAR "LA VISIÓN" A LA PLANIFICACIÓN

A menudo en las escuelas, la necesidad de enfrentarse a lo inmediato hace que la planificación quede ligada a objetivos a corto plazo. En cambio, para que las iniciativas de mejora tengan éxito, éstas deberían ser a largo plazo. El proceso de planificación y el plan en sí deben estar ligados al enfoque de la escuela para poder convertir las esperanzas en acción y para asegurar que las acciones concuerden con ese enfoque.

Instrucciones

Objetivos

- Tener en cuenta los objetivos de la escuela a largo plazo y luego trabajar hacia atrás para empezar estableciendo cómo se llegará a donde se quiere ir desde donde se está.

Procedimiento

La actividad está dividida en tres pasos. En cada uno de ellos, los participantes necesitarán tiempo suficiente para explorar, aclarar y acordar los objetivos y las acciones que se deberán llevar a cabo. Los tres pasos podrían realizarse durante una sesión de formación en el propio centro escolar (pongamos medio día o un día entero). Otra opción sería llevar a cabo cada uno de los pasos a lo largo de varias reuniones. De este modo, el paso 1 se completaría en una primera reunión, y el paso 2 en la siguiente.

Anime a los participantes a que sean concretos al pensar en las acciones que lleva a cabo la escuela. Anote las decisiones y resultados de cada paso en una pizarra, por ejemplo, e un papelógrafo con caballete.

Al finalizar el tercer paso, comparen las hojas e intenten averiguar si ha habido una evolución clara del paso 3 al 1. En el caso de no ser así, anime a los participantes a buscar las relaciones entre los dos pasos.

Regreso al futuro

El siguiente proceso permite que los grupos de profesores trabajen de forma creativa para poder idear unos planes que permitan que la escuela avance hacia sus objetivos de mejora. El debate se lleva a cabo a través de una serie de pasos.

PASO 1

¿Qué objetivo se ha propuesto el grupo? Imaginen que están en el momento futuro en el que se haya conseguido este objetivo. Describan lo que podría observarse.

PASO 2

Ahora vuelvan la vista atrás. ¿Cómo han llegado hasta este punto? ¿Qué pasos se han ido sucediendo para que la escuela consiguiera su objetivo? Plantéense rutas alternativas. Recuerden que deben conjugar los verbos en pasado.

PASO 3

A la luz de lo que se plantea en este debate, determinen cuál sería el mejor camino para llegar al futuro que se han planteado. Discutan acerca de los pasos que se deberían seguir.

ACTIVIDAD 4.2

PLANIFICAR LA ACCIÓN

Un punto débil común a todos los planes de mejora es que, una vez que se han diseñado, no se pone demasiado interés en llevarlos a la práctica. Por experiencia, estamos convencidos de que, una vez creado el plan, el claustro debe concebir un plan de acción para asegurar que se llevará a cabo.

El proceso de planificación de la fase de puesta en práctica

permitirá que el equipo docente se haga una idea clara de lo que ocurre y sepa lo que tiene que hacer. El proceso de planificación de la acción debería ayudar al profsorado a pasar de la planificación a la acción con facilidad.

Instrucciones

Objetivos

- Centrar la atención en la necesidad de concebir planes de acción que permitan llevar a cabo las prioridades que se hayan acordado.
- Establecer unos criterios para determinar el éxito de cada prioridad que se haya acordado.
- Crear un proceso colaborativo de planificación de la acción que permita que todos los compañeros sepan qué ocurre y quién es el responsable de cada tarea.

Procedimiento

Esta actividad está compuesta de cuatro pasos. Cada paso se basa en el anterior. Si se decide llevar a cabo esta actividad en grupos, éstos deberán estar formados siempre por los mismos miembros. El primer paso se puede llevar a cabo de forma bastante directa y sencilla. En cambio, los pasos 2, 3 y 4 necesitarán más tiempo. El paso 2 puede resultar difícil, pero es fundamental para la actividad en su conjunto. Dejar tiempo suficiente para que los participantes puedan completar este paso. Pedirles que sean lo más explícitos posible en cuanto a los criterios para determinar el éxito, ya que los criterios vagos no son de mucha ayuda.

El paso 3 consiste en que los participantes nombren a varios compañeros. Hay que asegurarse de que se nombra tanto a miembros con experiencia y responsabilidades (jefes de departamento) como a los que no lo son. Sus nombres deberán aparecer también en el paso 4.

Esta actividad podría llevarse a cabo en sesiones celebradas a lo largo de varios días o incluso semanas.

Identifique la mejora concreta que tiene la intención de poner en práctica. Confeccione una lista de los objetivos clave:

PASO 2

¿Cómo se podrá determinar si la prioridad de mejora se ha llevado a cabo con éxito y si se ha conseguido el objetivo marcado? Anote aquí todos los criterios o medidas que le puedan ser útiles en este sentido:

PASO 3

Piense en todas las personas que llevarán a cabo el trabajo de mejora y las que se verán afectadas por él. Reflexione sobre todo aquello que deberán saber, lo que deberán sentir y lo que deberán hacer si el cambio se realiza con éxito. Anótelo:

a) Deberán desarrollar *conocimientos* acerca de…

b) Deberán desarrollar *actitudes* positivas hacia….

c) Deberán desarrollar los *procedimientos* y destrezas necesarias para….

PASO 4

Una vez terminada la lista de conocimientos, actitudes y destrezas ordénelas según crea que será su influencia sobre la sucesiva puesta en práctica de los cambios. Luego decida cómo se debería conseguir cada objetivo: ¿Qué acciones se deberían llevar a cabo? ¿Quién las debería realizar? ¿Qué recursos se necesitarán? ¿Qué criterios se han identificado para valorar su éxito? ¿Cuándo se dará el trabajo por finalizado?

Objetivo	Acción	Quién la llevará a cabo	Recursos necesarios	Criterios de valoración del éxito	Fecha de finalización

ACTIVIDAD 4.3

CONTROL DE LOS PROGRESOS

Una vez que se ha invertido tiempo y esfuerzo en la elaboración de planes, vale la pena controlar de vez en cuando cómo se están llevando a cabo. Es importante comprobar que el plan se esté poniendo en práctica. Esta actividad le ayudará a introducir controles sobre el progreso y a utilizar criterios de valoración del éxito e indicadores del resultado de la actividad para poder evaluar hasta dónde se ha llegado y qué más se debe hacer.

Instrucciones

Objetivos

• Promover la idea de efectuar controles sobre los progresos.

• Fomentar el uso de criterios de evaluación del éxito.

• Resaltar en qué medida se están llevando a cabo en la escuela los controles sobre los progresos.

Procedimiento

Esta actividad es una mezcla de debate general y tareas concretas. El paso 1 está basado en dos transparencias, y se podría llevar a cabo como sesión plenaria. Será muy útil promover el debate general sobre cada punto de ambas transparencias.

El paso 2 está guiado por la transparencia 3, la cual podría debatirse en sesión plenaria o bien utilizarse como elemento inicial para el trabajo en grupos.

El paso 3 consiste en que los participantes intenten poner en práctica las ideas contenidas en las transparencias 1, 2 y 3. Este paso supone la aplicación práctica de los puntos debatidos en los pasos 1 y 2. El paso 3 requerirá más tiempo que los dos anteriores, entre una y dos horas dependiendo del tamaño del grupo y la profundidad con la que se trate el tema.

Al final del paso 3 constate la opinión de los participantes acerca de los controles del progreso, los criterios de valoración del éxito y su utilidad en su escuela.

Esta actividad le invita a reflexionar sobre la idea de los controles del progreso y a valorar hasta qué punto se utilizan en la planificación.

PASO 1

Elabore las transparencias siguientes, muéstrelas a sus compañeros e invíteles a debatir su idea sobre los controles del progreso. Las transparencias 1 y 2 se han obtenido de *Planning for School Development* (DES, 1989).

Transparencia 1

Los controles de los progresos llevados a cabo con regularidad deben consistir en:

• nombrar a un responsable del grupo para asegurar que estos controles se realizan

• comentar los progresos en reuniones de equipo, especialmente cuando se vaya a iniciar el siguiente paso o al tomar decisiones sobre las directrices futuras

• decidir qué se considerará como prueba del progreso realizado en relación con los criterios de valoración del éxito

• establecer métodos ágiles de recopilación de datos de distintas fuentes

• anotar los datos y las conclusiones para su posterior uso

Transparencia 2

Algunos controles de los progresos pueden poner en evidencia que:

• el calendario era demasiado apretado

• las circunstancias han cambiado desde que se ideó el plan y se ha tenido que hacer frente a obstáculos imprevistos

• se está perdiendo el rumbo y debe procederse a una modificación a mitad de curso para poder conseguir el objetivo marcado

PASO 2

Los controles de los progresos se pueden llevar a cabo más fácilmente cuando se han establecido unos criterios de valoración del éxito y se han transmitido a todos los participantes del proyecto. Reflexione sobre los siguientes puntos acerca de estos criterios (proyéctelo en una transparencia). ¿Qué opina el grupo sobre los criterios de valoración del éxito? La transparencia 3 se ha obtenido de *The Empowered School* (Hargreaves and Hopkins, 1991).

Transparencia 3

Criterios de valoración del éxito

Los criterios de valoración del éxito son un tipo de indicadores de la actividad generada por la escuela que:

- ofrecen una imagen clara del objetivo: ¿qué se está intentando conseguir exactamente?
- marcan el nivel general que el equipo espera
- sirven para prever qué pruebas se necesitarán para valorar una puesta en práctica satisfactoria
- ofrecen una indicación del tiempo requerido

PASO 3

A la luz de los pasos 1 y 2, intente realizar los ejercicios siguientes:

1. Identifique una prioridad en el plan de desarrollo de la escuela (los diferentes grupos o diferentes compañeros pueden identificar prioridades distintas, o bien se puede optar por concentrarse en una única prioridad). Establezca criterios de valoración del éxito para esta prioridad, o bien, si éstos ya existen, revíselos teniendo en cuenta lo ocurrido en el paso 2.

2. Realice un control del progreso sobre este área de prioridad.

3. Comente con sus compañeros las conclusiones a las que ha llegado en la cuestión anterior.

4. Decida qué se debe hacer para continuar el trabajo en este área de prioridad.

¿Quién debe llevarlo a cabo?

¿Cuándo debe finalizarse?

5. ¿Cómo lo incluirán en sus planes ya existentes?

ACTIVIDAD 4.4

PLANIFICACIÓN PERMANENTE

Uno de los aspectos de la planificación que nos ha resultado interesante es que, si bien las escuelas pueden experimentar dificultades a la hora de establecer unos planes coherentes, al mismo tiempo se muestran reticentes a modificarlos. A menudo los profesores nos comentan que no están satisfechos de los planes que han establecido, ¡pero no hacen nada para cambiarlos!

Más aún, muchas escuelas tienden a favorecer un ciclo de planificación que termina por quedar cerrado en el curso escolar. Esta planificación está pensada para llevarse a cabo en momentos determinados del curso. Por consiguiente, esto significa que hay momentos durante el curso en los que el profesorado planifica de forma intensiva, mientras que en otras ocasiones no se planifica en absoluto. Y así, cuando en algunas ocasiones surgen temas o

iniciativas inesperadas, las escuelas tienen dificultades para responder a las mismas.

La siguiente actividad le invita a revisar la capacidad de la escuela para enfrentarse a prioridades cambiantes.

Instrucciones

Objetivos

- Llamar la atención sobre la necesidad de que las escuelas sean capaces de responder a iniciativas inesperadas.
- Reflexionar sobre el grado de flexibilidad de los procedimientos de planificación actuales de la escuela.

Procedimiento

Trabajar en grupos bastante reducidos (lo ideal serían grupos de tres o cuatro miembros). Se deben seguir tres pasos. El primero plantea la situación. Los participantes deberían concentrarse en las preguntas 1 y 2. Pida que se ofrezcan respuestas completas y razonadas. Solicite a cada participante que anote sus respuestas. El paso 2 es una actividad plenaria. Tras la presentación, piensen y anoten cualquier tema que pueda surgir.

El paso 3 es una parte importante de esta actividad, por lo que debería invertirse en ella tiempo suficiente. Llévenla a cabo en grupos reducidos y terminen con una sesión plenaria para compartir los resultados obtenidos.

PASO 1

Imagínense la situación que se plantea a continuación, y en grupos reducidos intenten dar respuesta a las preguntas 1 y 2.

— Su escuela ha tenido noticia de que existe la oportunidad de participar en un importante proyecto de desarrollo curricular a nivel nacional. La participación en este proyecto puede suponer un ingreso considerable el presupuesto de la escuela.

— Para optar al proyecto, un grupo de profesores

deberá elaborar una propuesta antes de que termine el trimestre.

1. ¿Qué cree que *haría* su escuela?

2. ¿Qué cree que *debería hacer* para ser una buena candidata?

PASO 2

En pequeños grupos, compartan sus opiniones. Cuando todos hayan presentado sus respuestas, anote las coincidencias.

¿Ha surgido alguna cuestión de estos informes? ¿Cuáles? Coméntenlas.

Las cuestiones que han surgido son:

PASO 3

A la luz de las cuestiones surgidas en el paso 2, ¿qué ha aprendido sobre la capacidad de la escuela para responder a iniciativas?

¿Puede formular una propuesta para asegurar que la escuela desarrolle la capacidad de responder a iniciativas?

¿Cuáles son las implicaciones de esta actividad en los ciclos de planificación de su escuela?

LECTURAS RECOMENDADAS

The Empowered School, de Hargreaves y Hopkins (1991), ofrece una extensa visión de las tareas de planificación. Está basada en una práctica eficaz en las escuelas y su expresión es muy clara.

Planning for School Development, preparado por Hargreaves *et al.* en diciembre de 1989 es una herramienta muy útil, y puede usarse como recordatorio al planificar.

También se puede consultar el documento que lo complementa: *Development Planning*: A *practical Guide*, publicado por el DES en 1991. Contiene ejemplos tanto de elaboración de un plan como de planificación de la acción. También es de utilidad por lo que se refiere a los criterios de valoración del éxito y a los indicadores de la actividad.

El libro *Managing School Development*, de West y Ainscow (1991), es muy práctico y accesible. Contiene muchas otras actividades que podría poner en práctica para promover la cooperación en la planificación.

5

La participación

Las escuelas eficaces suelen tener métodos de trabajo que intensifican la participación, cosa que juega a favor de los esfuerzos realizados por la escuela además de proporcionar recursos adicionales que pueden ser muy útiles para mejorar las oportunidades de aprendizaje. Crean también un fuerte sentido de comunidad que fomenta el compromiso de conseguir niveles altos de calidad. En este capítulo analizaremos las ideas siguientes:

1. La escuela debería disponer de ciertas políticas que estimulasen la participación de los alumnos y alumnas, del profesorado, de los padres, los miembros del consejo escolar y, en definitiva, de toda la comunidad.
2. Esta participación debería estimularse a través de determinados procedimientos.
3. Se debería facilitar mediante la creación de un clima abierto.
4. Debería planificarse también detenidamente la participación de instituciones y servicios externos de apoyo al centro.

LA PARTICIPACIÓN: VISIÓN GENERAL

En los trabajos de investigación que se han publicado se encuentran pruebas evidentes que demuestran que el éxito está asociado a un sentimiento de identidad y de participación entre los alumnos, el profesorado, los padres y la comunidad en su sentido más amplio. La imagen que se nos muestra es la de una comunidad bien integrada en la que todos los que están implicados en ella tienen un

intenso sentimiento de compromiso con el éxito de la escuela. Uno de los investigadores ha hecho referencia a lo que él llama un *enfoque incorporativo* mediante el cual las escuelas eficaces establecen unas pautas de trabajo que promueven sentimientos de participación.

Nuestra propia experiencia confirma esta línea argumental, en el sentido de recomendar a las escuelas que desarrollen unas estrategias que estimulen la participación de todos alumnos, profesorado, resto del personal escolar, familias, miembros del consejo escolar, los servicios de apoyo externos[6] y los miembros de la comunidad en su conjunto. Si alguno de estos grupos se siente ajeno a los objetivos de la escuela, es muy probable que se convierta en un obstáculo para el progreso. Por ejemplo, se suele subestimar la capacidad de los alumnos para actuar como obstáculos a la innovación. Aunque no se manifiesten activamente, oponiéndose a los cambios propuestos en los métodos de trabajo de la escuela, sus respuestas sí que pueden representar fuerzas de resistencia determinantes. A pesar de ello, habitualmente las escuelas no advierten a sus alumnos de que se están introduciendo cambios.

La participación de los alumnos es un factor decisivo en la mejora de la eficacia escolar. Puede darse a un nivel organizativo rutinario, involucrando a los alumnos en la toma de decisiones y estimulándoles a que sean responsables de las rutinas diarias. También hemos encontrado ejemplos perfectos de alumnos considerados como fuente de apoyo activo para iniciativas de mejora. Por ejemplo, algunas escuelas han pedido a alumnos que participaran en actividades de desarrollo del profesorado para que los profesores pudieran comprender mejor la perspectiva del alumno como aprendiz. Es fundamental buscar retroinformación en las reacciones de los alumnos a las innovaciones que se introducen.

Posiblemente, la dimensión más significativa de la participación de los alumnos tiene lugar en el aula, donde se les puede estimular a que se responsabilicen de su propio aprendizaje. De paso esto también les enseña habilidades importantes, como debatir, tomar decisiones y liderar una iniciativa. Para ello se supone que las escuelas son un lugar donde los niños y los adultos saben trabajar juntos, compartiendo ideas y apoyándose los unos a los otros. Se asume también que en el aula se encuentran dos recursos fundamentales para el aprendizaje: el profesor y los alumnos. Por

consiguiente, los profesores deben tener la habilidad suficiente como para organizar las clases de forma que fomenten la cooperación.

El enfoque incorporativo se puede extender más allá de las puertas de la escuela para incluir a los padres y, por supuesto, a los miembros de la comunidad local o incluso a los gobernantes. En este sentido, la actitud del profesorado es vital. Si consideran que estos grupos pueden suponer un obstáculo para su trabajo, entonces no es probable que fomenten su participación. Por otro lado, si consideran que los miembros de la comunidad en su sentido más amplio son una posible fuente de ayuda, es más probable que se relacionen con ellos para fomentar su participación.

Otra dimensión está relacionada con la participación de instituciones externas que ofrecen ayuda al profesorado para realizar su trabajo. A lo largo de nuestra experiencia, hemos observado que algunas escuelas demuestran un gran poder de iniciativa al hacer uso de los recursos de este tipo de instituciones y servicios; encuentran éstas la mejor manera de acudir a las personas ajenas a la escuela para conseguir lo que necesitan.

El material y las actividades contenidas en este capítulo ayudarán a revisar, y quizás a desarrollar, políticas y prácticas que les permitirá incorporar mejor a todos los miembros de la comunidad escolar. Más concretamente nos centraremos en estos aspectos:

— políticas que estimulen la participación,
— procedimientos que faciliten la participación,
— la creación de un clima abierto,
— participación de los servicios de apoyo.

ACTIVIDAD 5.1

POLÍTICAS QUE ESTIMULEN LA PARTICIPACIÓN

La investigación ha demostrado que las escuelas muy eficaces animan a todos a que participen en el trabajo que llevan a cabo. Las escuelas pueden verse como pequeñas comunidades de personas con puntos de vista y expectativas distintas. El objetivo debería ser el de animar a todos a moverse en un mismo sentido. Se supone que la escuela podrá conseguir sus objetivos de forma más efectiva si todos

se sienten involucrados y comprometidos a los mismos objetivos generales. El material que aquí se presenta le ayudará a usted y a sus compañeros a revisar el nivel de participación existente y a marcar nuevos objetivos.

Instrucciones

Objetivos

- Proporcionar al profesorado la oportunidad de analizar las políticas existentes para involucar a profesores, alumnos, miembros del Consejo Escolar, padres y demás miembros de la comunidad educativa.
- Estudiar cómo podría mejorarse la documentación escolar para fomentar la participación.

Procedimiento

Tras una introducción general del tema, el primer paso consiste en la reflexión y la anotación de comentarios sobre las políticas existentes en la escuela. Si hubiera tiempo suficiente, sería interesante que se comentaran en parejas los resultados obtenidos antes de pasar al paso siguiente.

El paso 2 presta especial antención a una serie de documentos escolares. Lo ideal en este paso serían grupos de cuatro o cinco personas. Los diferentes grupos podrían tratar documentos distintos. El paso 3 consiste en que los miembros de cada grupo anoten su análisis de los documentos en el modelo que proporcionamos.

Para finalizar, el paso 4 amplía el debate a la política general de la escuela a la luz del análisis de los documentos. Podría concluir con la decisión sobre las medidas a tomar.

PASO 1

Antes de profundizar en el tema de la participación, anote algunos comentarios acerca de la política que lleva a cabo la escuela para fomentar la participación de:

- El profesorado
- El alumnado
- Los miembros del Consejo Escolar
- Las familias
- La comunidad

PASO 2

Distribuirse en grupos. En cada uno se analizará algún documento escolar reciente dirigido a uno de los grupos que constituyen la comunidad escolar. Algunos ejemplos son:

— Horarios
— Planes de trabajo
— Reglamentos de Régimen interno/normas de convivencia
— Informe del Consejo Escolar
— Cartas a los padres
— Formularios para la elección de optativas

— Folletos de la escuela
— Folletos informativos

PASO 3

Responder en grupo a las siguientes preguntas sobre el documento que se ha analizado. Anotar el punto de vista personal a lo largo del debate.

¿A quién va dirigido?

¿Quién parece que ha sido el autor del documento?

¿Si estuviese dirigido a usted, qué impresión le daría?

¿Cómo podría mejorarse este documento?

PASO 4

Presentar a los demás grupos las conclusiones a las que se ha llegado. Debatir sobre lo siguiente:

¿Estos documentos fomentan la participación?

¿Cómo se podrían mejorar?

¿Qué sugieren acerca de las políticas actuales de la escuela?

¿Qué hemos aprendido con este ejercicio?

ACTIVIDAD 5.2

PROCEDIMIENTOS PARA ESTIMULAR LA PARTICIPACIÓN

Las escuelas son organizaciones sociales complejas. Varían en cuanto al nivel de implicación de los diversos grupos que las componen. En este sentido nos referimos al profesorado, el alumnado, las familias, el Consejo Escolar, el personal de apoyo externo y, por supuesto, la comunidad en su totalidad. Existen pruebas contundentes de que las escuelas más eficaces son aquellas que animan a todos estos grupos a que participen. Las pautas de trabajo y los procedimientos organizativos son en este sentido factores tan importantes como la actitud de los colectivos implicados. Las actividades que se proponen en las páginas siguientes pueden ser útiles para revisar los procedimientos que se ponen en práctica para involucrar a estos grupos en las actividades escolares.

Instrucciones

Objetivos

• Revisar en qué medida los procedimientos existentes estimulan la participación del alumnado, el profesorado y las familias.

• Reflexionar sobre cómo podrían mejorarse estos procedimientos.

Procedimiento

Presentamos tres actividades, separando las que van dirigidas a los alumnos, las que van dirigidas a los padres y los que son para el claustro. Tomadas en su conjunto, las tres actividades podrían servir de base para un día de formación de todo el centro en el que se tratara el tema de la participación. Otra posibilidad es llevar a cabo estas actividades de forma individual en ocasiones distintas.

Estas tres actividades pueden usarse también como base para un procedimiento llamado "puzzle". Consiste en que distintos grupos lleven a cabo una de las actividades señaladas. Una vez terminada, se forman nuevos grupos formados por individuos que hayan llevado a cabo las tres actividades. En estos grupos, los miembros debatirán las conclusiones a las que se haya llegado en su grupo anterior y luego examinarán las implicacions que todo ello tiene con vistas a fomentar la participación. El enfoque "puzzle" es un modo bastante efectivo de que el profesorado debata en profundidad diversos temas en un plazo relativamente corto.

PASO 1: *Estimular la participación del alumnado*

Añada sus propias ideas al cuadro siguiente:

La participación de los alumnos debería		
Mejorar los resultados de aprendizaje del alumno		Ofrecer más alternativas a los alumnos
Asegurar que se han entendido los objetivos del aprendizaje		Proporcionar retroinformación sobre la eficacia de la enseñanza
	Aumentar la autoestima	Involucrar a los alumnos en el registro de datos

PASO 2

Compare su cuadro con el de un compañero. Intenten ponerse de acuerdo sobre cuáles son los tres argumentos más importantes.

PASO 3

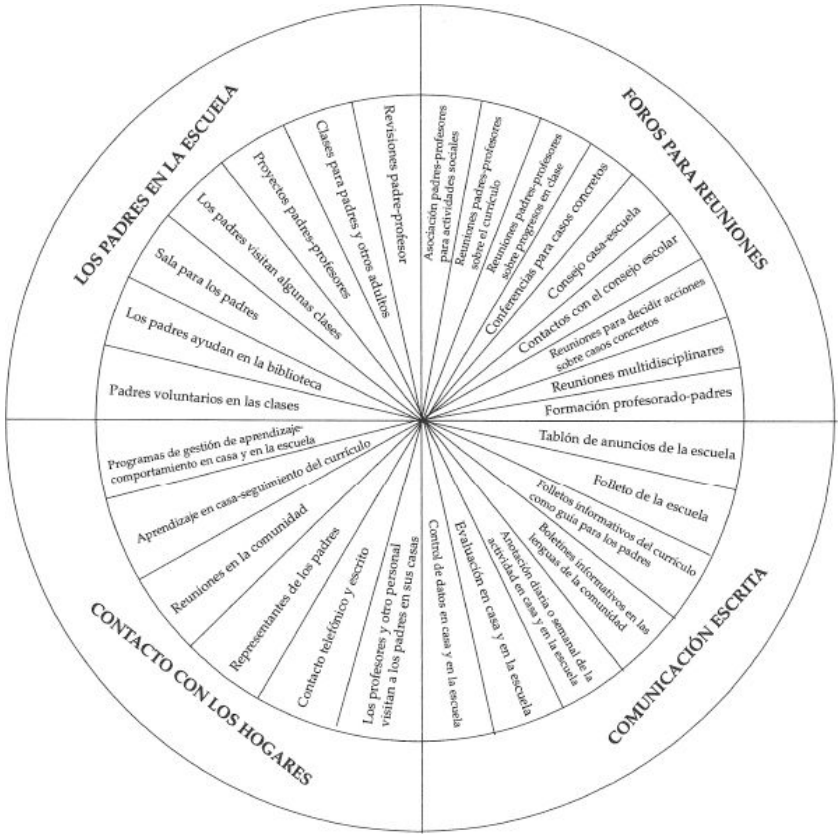
Comparen sus resultados con los de otros compañeros.

PASO 4

A la luz de este debate sobre la participación de los alumnos, tengo la intención de/me propongo...

PASO 5: *Estimular la participación de las familias*

En grupos reducidos, revise los procedimientos que sigue la escuela en relación con el diagrama siguiente. (Fuente: Adaptado de S. Wolfendale, 1987):



PASO 6

Resuma su opinión contestando a las siguientes preguntas:

Revisión sobre la participación de los padres en las escuelas
1. ¿Conoce la política de la escuela para contactar y reunirse con los padres? 2. ¿Se deciden por acuerdo conjunto los procedimientos de participación de los padres? 3. ¿Existe algún sistema de registro de los contactos con los padres? 4. ¿Se evalúan de algún modo los contactos con los padres? 5. ¿Se facilita al profesorado tiempo sufienciente para poder hablar con los padres? 6. ¿Se proporciona información a los padres con asiduidad? 7. ¿Tienen los padres alguna oportunidad de reunirse y hablar entre ellos? 8. ¿Existe algún lugar físico en la escuela destinado a los padres? 9. ¿Existe alguna declaración escrita clara, acerca de la participación de los padres, disponible para profesores y padres? 10. ¿Se considera a los padres como individuos y se les presta atención individual? 11. ¿Indica la interacción entre profesorado y padres un respeto y un nivel de igualdad mutuos, contrariamente aS distanciamiento profesional creado por la noción de “experto“?

12. ¿Se proporciona información que les permita evaluar:
    a) los logros de la escuela en general?
    b) los logros de sus propios hijos?
13. ¿Proporciona la escuela una imagen acogedora y simpática tanto al niño como a sus padres?
14. ¿Se es flexible en cuanto a los métodos de participación de los padres?
15. ¿Los padres participan sólo cuando hay que solucionar problemas?
16. ¿Tienen acceso los padres a los registros de la escuela sobre las familias?

PASO 7: *Estimular la participación del profesorado*

Piense en cambios que hayan tenido lugar recientemente en la escuela. ¿Cuál es su opinión acerca de los mismos? Lea las dos listas de afirmaciones que se encuentran a continuación y marque sólo *una* opción de cada lista, la que se acerque más a su propia opinión.

1. Respuestas a los cambios. Lista 1: Compromisos

En el momento actual todas las escuelas están llevando a cabo muchos cambios que afectan a distintos aspectos de la vida escolar. ¿Cuál es su reacción ante los cambios que ha emprendido la escuela?

Aquí encontrará cinco opiniones expresadas por profesores como respuesta a los cambios iniciados en su escuela. ¿Cuál se acerca más a su propia opinión? Marque la que más se acerque a ella.

A. Tengo opiniones contradictorias acerc[ ] mayoría de los cambios que se han llevado a cabo recientemente. Estoy c[ ]erdo con algunos, porque creo que ayudarán a que mejoren algunas cosas. C[ ]e parecen tontos o irrelevantes, por lo que francamente los considero una pérdida de tiempo y de esfuerzo. En estos momentos no estoy seguro de mi opinión acerca de los cambios en su conjunto.

B. Me opongo firmemente a la mayoría d[ ]ambios que se están llevando a cabo. No es que no se hayan pensado detenida[ ] sino que la mayoría son equivocados y no hacen más que empeorar las cosas. [ ] opinión, deberíamos oponernos a los cambios en todo momento y en todo lugar.

C. No estoy totalmente de acuerdo con t[ ]s cambios, pero las cosas no suelen ir tan mal como puede parecer al principio. [ ]s circunstancias, lo mejor es intentar sacar el mayor provecho posible. Segura[ ] más adelante resultarán beneficiosos y prefiero ser optimista en este tema.

D. No creo que se hayan probado de fo[ ]decuada. No es un modo demasiado profesional de hacer cambios. Pero no s[ ]ha ofrecido ninguna elección para la mayoría de ellos, por lo que, en gran part[ ]e siento comprometido a realizarlos.

E. Muchos de los cambios que estam[ ]ando a cabo ahora resultarán muy beneficiosos al final. Algunos no funci[ ] y tendrán que ser abandonados o revisados, pero eso es inevitable cuando[ ]e algo nuevo. Sin embargo confío en que las ventajas superarán los inconvenientes.

2. Respuestas a los cambios. Lista 2: Control

Aquí encontrará las cinco opiniones más expresadas por profesores como respuesta a los cambios que la escuela ha iniciado recientemente. Una vez más, ¿cuál se acerca más a su propia opinión? Marque la que más se acerque a ella.

F. Lleguen de donde lleguen, siempre puedes adaptar esos cambios a tus propias intenciones, si te lo propones. El margen de maniobra puede que sea limitado, pero te

da cierto control para llevarlo a cabo com[illegible]s, creo yo.

G. En mi opinión, son demasiado variado[illegible]nos cambios nos vienen impuestos, y algunos nos gustan y otros no. Luego[illegible]tros que hemos escogido nosotros mismos. Podemos alterar algunos de los[illegible]os vienen impuestos a la vista de la experiencia, supongo.

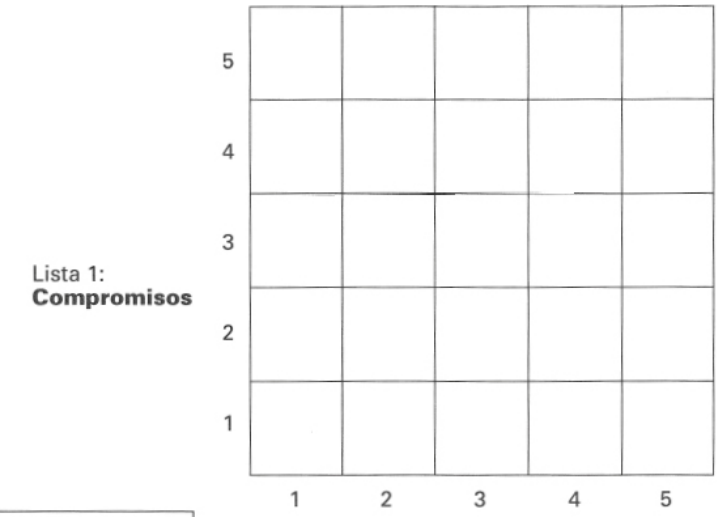
H. Tengo la sensación de que todos los c[illegible] nos vienen impuestos desde arriba y que a nosotros sólo nos queda llevarlos a[illegible]ctica de un modo bastante mecánico. Apenas se nos permite adaptarlos a nue[illegible]ropias circunstancias y no me gusta pensar que tendré que acostumbrarme a ellos.

I. Todo lo que hagamos en cuanto a camb[illegible]e que estar relacionado con nuestras propias ideas de hacia dónde se dirige la[illegible]a. Algunos cambios se adaptan mejor a nuestras circunstancias que otros, pero[illegible] al cabo el verdadero control recae en nosotros, no en quien formula las ideas.

J. La tendencia es que la mayoría de[illegible]s sean verticalistas, y eso me da la sensación de que no puedo ejercer much[illegible]ol. Al final, lo único que puedes hacer es concentrarte en los que te parecen bie[illegible]antar los demás.

PASO 8

Anote sus resultados en esta tabla:



Lista 1: **Compromisos**

Lista 2: **Control**

PUNTUACIÓN	
LISTA 1	LISTA 2
A = 4	F = 3
B = 3	G = 1
C = 1	H = 4
D = 5	I = 2
E = 2	J = 5

Compare sus resultados con los de otros compañeros. Incluso puede ser oportuno anotar la puntuación de cada uno en una hoja. ¿Qué indican las puntuaciones obtenidas? ¿Se siente implicado el profesorado en lo que está ocurriendo? ¿Pueden ejercer algún tipo de control? ¿Se sienten comprometidos? Piense en las acciones que se podrían llevar a cabo, si llega el caso, y quién debería hacerlo.

ACTIVIDAD 5.3

CREAR UN CLIMA ABIERTO

Si bien son necesarias las políticas y los procedimientos que estimulan la participación, en última instancia mucho depende de las relaciones que se establecen en el seno de la comunidad escolar y su entorno. Lo que importa es cómo la gente interacciona al llevar a cabo sus tareas diarias. A continuación se han descrito algunas de las situaciones que ocurren con frecuencia en las escuelas. Escoja algunas de estas situaciones y comente con sus compañeros cuál sería su reacción.

Instrucciones

Objetivos

- Animar al profesorado a que reflexione acerca de acontecimientos diarios que son indicadores del clima escolar.
- Tener en cuenta distintos modos de conseguir una escuela más abierta.

Procedimiento

Copiar el esquema de situaciones que aparece más abajo y recortar los 12 cuadros. Escoger los que sean más relevantes para la escuela.

En el paso 1 se forman grupos reducidos de profesorado. Se pide a cada grupo que considere una situación. Deben ponerse de acuerdo en la acción que debería llevarse a cabo a la vista de lo que

ha ocurrido. Cada grupo presenta su situación y describe la respuesta recomendada a los otros grupos. Una vez expuesta la situación, la atención se centra en la comparación de lo expuesto con lo que realmente ocurre en la escuela. Puede repetirse el proceso.

Tras estos debates, el paso 2 consiste en que cada uno reflexione sobre su propia actuación y lo anote. Para finalizar, en el paso 3 se comparan las ideas en grupos reducidos y se proponen acciones.

PASO 1: *Situaciones*

1. Un padre miembro del consejo escolar pregunta por la política de acogida de los alumnos.

2. Un auxiliar del comedor se enfada porque un alumno no lleva la bandeja a su lugar correspondiente después de comer.

3. Una madre observa el patio con frecuencia porque cree que su hijo está siendo intimidado.

4. Un grupo de miembros del consejo escolar pregunta por los criterios para valorar la eficacia de la enseñanza.

5. Algunos profesores no hablan nunca en las reuniones del claustro.

6. Un grupo de alumnos cuenta al periódico local que nadie escucha sus quejas.

7. Un padre se queja de que no se ha calificado el libro de su hijo.

8. El profesorado reclama que no se les informa acerca de lo que se discute en las reuniones del equipo directivo.

9. Los auxiliares en las aulas han pedido una sala separada de la de los profesores.

10. Los alumnos han pedido que se forme un consejo de alumnos.

11. Un padre hace caso omiso del cartel que le indica que espere a su hijo en la puerta de entrada a la escuela.

12. El orientador del centro se queja de que el profesorado no dispone de tiempo suficiente para hablar con él sobre cada uno de sus alumnos.

PASO 2: Completar la frase siguiente:

Podríamos conseguir un clima más abierto en la escuela mediante…

PASO 3

Compare su respuesta con la de sus compañeros. Acuerden qué acciones deberían llevarse a cabo.

ACTIVIDAD 5.4

PARTICIPACIÓN DE LOS SERVICIOS DE APOYO[7]

Nuestra experiencia nos muestra que la participación de los servicios de apoyo *puede reforzar* la labor de una escuela. Este ejercicio ayudará a reconocer la ayuda exterior que está utilizando. Asimismo, ayudará también a identificar las áreas en las que podría ser beneficioso utilizar más apoyo externo. Servirá también para reflexionar sobre cómo las personas o instituciones externas pueden tener un efecto positivo sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Instrucciones

Objetivos

- Revisar la participación de los servicios de apoyo externos al centro.
- Trabajar en los grupos habituales de la escuela para desarrollar estrategias que ayuden a hacer un uso más efectivo de tales servicios de apoyo.

Procedimiento

Tras una introducción sobre el tema, el paso 1 consiste en que cada participante rellene el formulario sobre la participación de los servicios externos. Puede ocurrir que algunos compañeros tengan poco o nada que anotar en este paso. El paso 2 consiste en comparar las anotaciones. Este debate debería facilitar que los participantes reconocieran los modos de participación que se dan.

En el paso 3, los grupos deben contestar 3 preguntas, con la intención de fomentar un debate que lleve a una evaluación más detallada. Las preguntas se centran, primero, en el nivel general de influencia que ejercen estas instituciones en la escuela, y después, más específicamente, en su influencia sobre la práctica docente en el aula. Para finalizar, los grupos deberán decidir qué factores permiten un uso eficaz de los servicios externos.

En el paso 4 el profesorado deberá reunirse con los miembros de sus grupos de trabajo habituales (por ejemplo, los departamentos o ciclos) para planificar una estrategia que fomente la participación de agentes externos. Estos debates deberían ser lo más concretos posible, por ejemplo: ¿A quién deberíamos pedir su participación? ¿Qué podemos hacer durante las próximas semanas para que su participación sea más eficaz?

PASO 1

De forma individual, hacer una lista de las servicios externos con los que se haya mantenido contacto en el pasado. Anotar también el motivo por el que estableció ese contacto.

Servicios externos	Motivo del contacto

PASO 2

Compare su lista con la de sus compañeros, bien en parejas o en grupos reducidos.

PASO 3

Manteniendo los mismos grupos, responder a las siguientes preguntas, anotando los comentarios según las respuestas que se obtengan.

- ¿De qué modo contribuyen los servicios de apoyo a la escuela?

- ¿Influyen de algún modo sobre la enseñanza o el aprendizaje?

- ¿Qué facilita que los servicios externos contribuyan de forma eficaz a mejorar la enseñanza y el aprendizaje?

PASO 4

Reunirse en el grupo habitual de trabajo (por ejemplo, de coordinación de ciclo, departamentos, etc.). Escoger uno de los servicios de apoyo y planificar una estrategia para conseguir su participación durante las próximas semanas.

LECTURAS RECOMENDADAS

El libro editado por Mel Ainscow (1991), *Effective Schools for All*, tiene capítulos muy útiles que describen cómo las escuelas pueden ser más eficaces aportando estrategias que estimulan la participación. En uno de los capítulos, David Reynolds plantea un conjunto de argumentos convincentes para lo que llama "un enfoque incorporativo". Muchos otros colaboradores utilizan

también esta noción para estudiar cómo el profesorado, los alumnos y los padres pueden participar de forma más activa en las actividades escolares.

En su libro *Innovation and Change* (1991), Jean Rudduck estudia detalladamente cómo los alumnos pueden responder a innovaciones que se lleven a cabo en sus escuelas. Argumenta que los alumnos pueden ser muy buenos "guardianes de la cultura existente", y explica cómo se les puede movilizar para que propongan actividades de mejora. El mismo libro contiene también consejos muy acertados para la participación del profesorado.

Se pueden obtener una gran cantidad de materiales muy útiles y prácticos relacionados con la participación de los padres y de la comunidad en la educación en el *Community Education Development Centre* (Centro Comunitario de Desarrollo de la Educación), Lyng Hall, Blackberry Lañe, Coventry CV2 3JS. También en *Parents in a Learning Society Initiative*, RSA, 8 John Adam Street, London WC2N 6EZ.

También se ha publicado en español la obra de Mel Ainscow, *Necesidades Especiales en el Aula. Guia para la formación del profesorado*, en coedición UNESCO/Narcea (2.ª reimpresión, 2001), destinada a la formación docente para la diversidad del alumnado en las escuelas ordinarias.

Del mismo autor, Mel Ainscow, el libro *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones educativas* (2001) ofrece interesantes ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. (Narcea, Madrid.)

6

Formación permanente y desarrollo profesional del profesorado

Las escuelas no mejorarán a menos que los profesores mejoren su formación, individual y colectivamente. La formación permanente del profesorado es la base del desarrollo de la escuela. Aunque el profesorado pueda poner al día su práctica docente de forma individual, si la escuela toda debe desarrollarse, deben existir numerosas oportunidades para su profesorado de aprender juntos. El aprendizaje colaborativo no tiene por qué ser una actividad suplementaria, sino que puede darse como parte del trabajo en equipo del profesorado. No obstante, es vital que las actividades de actualización permanente estén centradas principalmente en el aula. Los programas de formación permanente deben ayudar a que los profesores se desarrollen profesionalmente como enseñantes, además de como analistas del aprendizaje de los alumnos.

1. El aprendizaje profesional es básico para mejorar la eficacia de la escuela.
2. La escuela debe fijar una política para la actualización del profesorado.
3. Esta actualización debería estar centrada en el aula.
4. La escuela debería organizarse de tal manera que permita un aprendizaje profesional.

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Tratamos la formación permanente del profesorado desde un punto de vista amplio. Es tanto una actividad colaborativa como

individual. Tiene lugar fuera de las instalaciones escolares, pero más a menudo dentro de éstas. Se da durante actividades especiales y formales de formación, pero también de manera informal como parte de su trabajo. Dado que gran parte de la formación del profesorado tiene lugar en la escuela, creemos que debemos prestar atención a cuatro aspectos.

En primer lugar, debemos reconocer que la formación permanente del profesorado es esencial para la mejora de la eficacia de la escuela, es decir, la escuela no progresará a menos que el profesorado se actualice. Tener la esperanza de que los compañeros van a mejorar sin más, no es suficiente, porque se necesitan oportunidades planificadas para aprender. Además, la formación permanente de los profesores tiene que estar relacionada con las prioridades de mejora de la escuela, y al mismo tiempo debe reflejar estas prioridades. Esta formación del profesorado debería ser sistemática, y a la vez estar vinculada al plan de mejora de la escuela.

En segundo lugar, se desprende del primer punto que la escuela debería tener una política de formación del personal. Esta política debería centrarse en las necesidades de la escuela, basarse en la opinión de los profesores para establecer vínculos entre las necesidades de cada individuo y las de la escuela en general, establecer el derecho de los profesores a su desarrollo profesional, crear y mantener un marco que les permita poner en práctica sus nuevos conocimientos y habilidades, coordinar la información sobre cursos externos, revisar los esquemas de formación del profesorado de los que se dispone[8] y evaluar su relevancia y efectividad, así como asegurarse de que esté incluida en el presupuesto y en la agenda escolar. A menos que exista una política activa para el aprendizaje profesional minuciosamente gestionada y controlada, la formación del profesorado no se integrará en la mejora de la escuela[9] .

En tercer lugar, aunque la formación del profesorado puede tratar muchos temas y necesidades, un programa de este tipo debería tener como objetivo principal mejorar la calidad de aprendizaje de los alumnos. Por ello las actividades de formación deberían estar centradas en el aula. Los profesores deben actualizarse observando su manera de enseñar y observando

también a sus alumnos. Si bien los profesores tienen a menudo muchas necesidades formativas, en especial cuando se hacen cargo de nuevas responsabilidades, tienen que continuar desarrollando sus habilidades y su comprensión de lo que ocurre en el aula. Está claro que, a menos que la formación del profesorado contribuya a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, la escuela no mejorará como tal.

En cuarto lugar, de estos cuatro puntos se desprende que la escuela debería estar considerada como un contexto para el aprendizaje profesional. La organización de la escuela marcará el modo en que los profesores se relacionan entre sí, con quién colaboran y de cuánto tiempo disponen para trabajar juntos. Su estructura influye mucho en las posibilidades de que los profesores puedan aprender unos de otros. Además, la cultura organizativa de la escuela guarda una relación directa e indirecta con la frecuencia en que el profesorado comparte sus ideas, sus éxitos y sus dificultades.

Si se pretende que la escuela sea una "comunidad que aprende", entonces debería ponerse mucha atención a estos cuatro aspectos de la formación permanente.

ACTIVIDAD 6.1

APRENDIZAJE PROFESIONAL

La formación permanente del profesorado es vital para que la escuela progrese. A menos que el profesorado se actualice, la escuela no mejorará. Esta afirmación es fácil de hacer, pero sabemos que en la práctica los procesos de formación del personal son complejos, sutiles y pueden presentarse de muchas formas. Además, los profesores deben acordar un conjunto de principios con respecto a su aprendizaje profesional si quieren convertir la escuela en una comunidad de personas dispuestas a aprender.

Instrucciones

Objetivos

- Facilitar que se comparta y se acuerde un conjunto común de ideas con respecto al aprendizaje profesional en el centro

escolar.

Procedimiento

En primer lugar, repartir a todos los participantes un juego completo de las “Nueve afirmaciones sobre el aprendizaje profesional“ en carpetas para cada participante. Pedir a todos que las coloquen en forma de diamante en cada uno de los pasos. Luego pedir a sus compañeros que inicien el paso 1.

El paso 2 consiste en compartir con un compañero. Hay que subrayar que lo que importa son los motivos, además de la posición de cada cartulina.

En el paso 3 cada pareja trabajará con otra pareja. Pedir a los participantes que se pongan de acuerdo en formar un solo diamante según los motivos, y no simplemente por azar o prisas. El paso 3 se repite en los pasos 4 y 5.

Al final de esta actividad intentar ver si se han acercado a un acuerdo o si han llegado a una solución acerca de los elementos que debería incluir una política de desarrollo profesional en el centro.

PASO 1

Lea y reflexione individualmente sobre las nueve afirmaciones que se encuentran más abajo y en las cartulinas que le han sido distribuidas por el coordinador del curso. Luego coloque las cartulinas en forma de diamante como se muestra a continuación:

Deberían colocarse por orden de prioridad, en la que 1 es la máxima prioridad y 5 es la afirmación que considera en último lugar.

Original de las cartulinas para la actividad 6.1:

NUEVE AFIRMACIONES SOBRE EL APRENDIZAJE PROFESIONAL

Haga una fotocopia de esta página, péguela en una cartulina y corte las fichas para la actividad consistente en colocarlas en forma de rombo.

PASO 2

Compare su distribución de cartulinas con la de otro compañero.

Razone los motivos por los que ha colocado las cartulinas en el orden que ha decidido. Una vez comentados los motivos de cada uno, trabajen en equipo para intentar formar un solo diamante con las cartulinas.

PASO 3

Usted y su compañero de grupo deben buscar otra pareja y repetir el paso 2.

En esta ocasión pueden sustituir *una* de las afirmaciones originales por otra que crean más acertada.

PASO 4

Permaneciendo en el mismo grupo de cuatro personas, comenten su distribución de las cartulinas en forma de diamante con otro grupo de cuatro personas.

Repitan los pasos siguientes:

Observen los dos diamantes, compárenlos y contrasten sus opiniones.

Un grupo explica sus motivos, luego el otro.

Al final de esta actividad intenten formar un solo diamante.

En esta ocasión pueden sustituir *tres* de las afirmaciones originales por otras que crean más acertadas.

PASO 5

Estudiar los diamantes de cada grupo.

¿Es posible hacer una lista de afirmaciones acerca del aprendizaje profesional en la escuela?

¿Qué revelan las afirmaciones de prioridad más elevada acerca del modo en que el profesorado enfoca y entiende el aprendizaje profesional?

Partiendo de estas afirmaciones, ¿existe la posibilidad de establecer una política de formación del profesorado en su centro?

ACTIVIDAD 6.2

ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE

En el capítulo 4 destacamos la necesidad de tener planes y de planificar. En esta actividad queremos profundizar en la planificación, introduciendo la idea de que todo plan para conseguir mejoras debería estar ligado a las necesidades y a las prioridades de la formación del profesorado. Se debe prestar atención a este desarrollo, ya que es a través sus progresos como se producen cambios en la escuela y ésta avanza.

Instrucciones

Objetivo

- Reflexionar acerca de las repercusiones y las acciones formativas del profesorado derivadas de un cambio determinado que haya tenido lugar en la escuela.

Procedimiento

Esta actividad consta de cinco pasos. El primero de ellos es una decisión relativamente directa. En el caso de que hubiera más de una sugerencia, los distintos grupos podrían trabajar sobre diferentes prioridades. Del mismo modo, podría decidirse tratar un elemento que sea una de las máximas prioridades del plan de mejora de la escuela. El paso 2 requiere más tiempo. Pida a sus compañeros que sean lo más concretos posible, ya que el resultado de este paso será de utilidad en los pasos 3, 4 y 5.

El paso 3 es un paso decisivo en esta actividad. La lista que ofrecemos no es exhaustiva, y se espera que usted la complete. El paso 4 se basa en el paso 3, y el 5 consiste en que los participantes elaboren un programa de actividades como resultado de la reflexión que han hecho a lo largo de las actividades anteriores.

Se recomienda llevar a cabo esta actividad durante una mañana o durante un día entero de los dedicados a la formación en el centro.

PASO 1

Señale un cambio concreto en el que está trabajando actualmente, junto con el resto del profesorado, departamento o equipo de profesores.

¿Qué espera que ocurra cuando se haya puesto en práctica el cambio?

PASO 2

Para que este cambio tenga lugar, ¿qué modificaciones debe realizar el profesorado y el resto del personal?

Haga una lista de estas modificaciones:

PASO 3

¿Qué tipo de apoyo y oportunidades de formación necesita el profesorado? ¿Considera oportuno utilizar algunas de las categorías que se ofrecen a continuación, o bien otras que se le puedan ocurrir?

- Información
- La oportunidad de compartir con otros su opinión sobre el cambio.
- La oportunidad de mostrar y reflexionar sobre su propia experiencia de intentar llevar a cabo el cambio
- Talleres para desarrollar habilidades
- Apoyo de un compañero
- Oportunidades de ver en algún otro contexto cómo el cambio tiene éxito
- Recursos
- Cursos de formación para mejorar la comprensión
- Cursos de formación para proporcionar habilidades
- Utilización de consultaría externa
- Tiempo para reflexionar y evaluar

PASO 4

Utilice las mismas listas que en el paso 3 para decidir qué individuos/grupos necesitan qué tipo de apoyo.

Puede realizar esta actividad en dos partes:

1. De forma individual, confeccione una lista en la que indique quién necesita qué tipo de apoyo.

2. Compare su lista con la de sus compañeros.

PASO 5

A la luz de estas discusiones, valore las medidas que lleva a cabo la escuela en la actualidad para ofrecer apoyo al profesorado con respecto al cambio que se haya señalado en el paso 1.

ACTIVIDAD 6.3

LLEVAR LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO A LAS AULAS

Por muy estimulantes que sean las actividades de formación permanente, es poco probable que surtan efecto a menos que los profesores reciban apoyo cuando intenten llevar a la práctica los nuevos enfoques aprendidos en el contexto de sus propias clases. La formación del profesorado tiene lugar casi siempre fuera del contexto en el que se enseña, además de ser dirigido por personas que no conocen los contextos en los que los participantes trabajan.

Alguien lo comparó a un entrenador de baloncesto dando indicaciones a un equipo al que nunca ha visto jugar.

Quizás la forma más eficiente de apoyo en las aulas sea la de una pareja de compañeros trabajando juntos con la finalidad de explorar nuevas formas de práctica docente. No obstante, este tipo de parejas de trabajo deben establecerse con cuidado.

Instrucciones

Objetivos

- Estudiar el uso de parejas de trabajo en el aula.
- Empezar el trabajo para llegar a constituir estas parejas de trabajo en la escuela.

Procedimiento

Esta actividad está compuesta de cuatro pasos. El primero es una sesión de concienciación. En el caso de que alguno de los compañeros haya tenido experiencias previas en este tipo de parejas de trabajo, pídanle que las comente.

El paso 2 es una sesión más activa. Tiene como objetivo estimular el debate y la solución de problemas. El paso 3 es una actividad consistente en compartir. Pida a los compañeros que compartan plenamente sus ideas y que intenten buscar similitudes y diferencias entre sus propuestas.

El paso 4 no es simplemente un paso de resumen, sino que se debería buscar también puntos de acción para crear parejas de trabajo en su escuela.

Antes de esta sesión se deberían copiar, repartir y leer las páginas que aparecen en el anexo (“El esquema del trabajo en parejas“). Su objetivo es servir de apoyo para debates en grupo acerca de las características más destacadas de este tipo de trabajo colaborativo.

PASO 1: EL MARCO DEL TRABAJO EN PAREJAS

a) Propósito del trabajo en parejas

El primer paso es pensar qué se espera conseguir a través del trabajo en parejas. Puede que la elección de una pareja dependa de esto. Como parte de una iniciativa escolar concreta, algunas parejas pueden tener un objetivo muy específico, como podría ser la evaluación del uso de algunos materiales curriculares. Otros pueden preferir un enfoque más abierto, valorando la oportunidad de aprender de otros trabajando juntos sin tener una finalidad concreta. Ambos tipos de parejas de trabajo pueden dar lugar a actividades importantes. Lo que sí es necesario es que estos propósitos se hayan discutido, y que cada integrante de la pareja conozca las intenciones del otro.

b) Modos de trabajar con un compañero

Hay muchos modos de trabajar con un compañero para que le ayude a desarrollar su trabajo. En los primeros momentos, el compañero puede ayudarle a identificar aspectos de su práctica docente que usted quiera revisar. Una vez se haya establecido una pareja de trabajo, el compañero puede proporcionar apoyo a la hora de explorar nuevas iniciativas. La función del compañero puede incluir:

- actuar a modo de espejo, reflejándole lo que observa en el aula
- observar y anotar sucesos o procesos más concretos, como podría ser la participación individual de los alumnos en los trabajos en grupo
- ayudar a dar sentido a todo lo observado, y formular nuevas preguntas sobre aspectos de la enseñanza
- ayudar a formular nuevas ideas para posteriores innovaciones.

c) Escoger a un compañero

La finalidad del trabajo en parejas hará que escoja a un compañero o a otro. Es de vital importancia que elija a alguien con quien pueda trabajar a gusto. Puede ser:

- un miembro de su departamento

- un miembro de otra área curricular
- un miembro de un grupo de otro curso
- un miembro de otra escuela
- un miembro del equipo de apoyo
- otros miembros de la escuela.

La elección dependerá también de cuestiones horarias y de otras limitaciones prácticas.

También puede escoger como pareja a un alumno. Su percepción puede aportar observaciones de gran valor acerca de su propio aprendizaje y de lo que sucede en el aula.

d) Implicar a una tercera persona

A veces, las parejas de trabajo deciden incorporar a una tercera persona:

- para aumentar el número de ideas
- para ayudar a superar puntos muertos
- para dar ánimos
- para proporcionar estrategias que promuevan la toma de decisiones
- para anotar argumentos en una discusión
- para que participe como observador
- para ayudar a mantener el foco de atención sobre las cuestiones de aprendizaje en el aula
- para cuestionar las ideas y percepciones.

La tercera persona podría ser:

- un miembro del equipo directivo
- un miembro del departamento
- un miembro de los servicios de apoyo
- otro miembro de la escuela.

e) Fijar unas normas básicas

Las parejas de trabajo deberían establecer unas directrices y llegar a

un consenso en cuanto a las responsabilidades mutuas y hacia otros que puedan tener un interés o estar implicados en el trabajo. Las parejas de trabajo tienen la responsabilidad de:

- trabajar conjuntamente con espíritu de cooperación, igualdad, franqueza, confianza, formalidad, respeto y apoyo mutuo
- cumplir sus compromisos mutuos en el marco de la pareja de trabajo tal y como se haya acordado desde el inicio
- mantener la confidencialidad con respecto a todo lo relativo al trabajo en pareja
- informar (y según el caso pedir permiso) a los alumnos, padres, compañeros y miembros del consejo escolar acerca de la naturaleza y objetivo del trabajo.

PASO 2

Reúnanse en grupos de cuatro o cinco personas.

Cada grupo deberá reflexionar sobre una de las situaciones expuestas en el cuadro siguiente.

A continuación:

- Desarrolle un plan sobre cómo podría ser útil el trabajo en parejas en esa situación.

- Pida a todos los miembros de cada grupo que anoten sus propias ideas acerca del plan que propongan como grupo.

Situaciones

1. Dos profesores se han puesto de acuerdo en ayudarse mútuamente en cuanto a las dificultades que atraviesan con alumnos concretos en sus clases. En ambos casos, los

alumnos perjudican la pauta normal de las actividades en clase.

2. Tras una serie de sesiones de formación, un profesor ha pedido a un compañero que le ayude a introducir el trabajo cooperativo en su clase. En concreto, el profesor no está seguro de cuál debe ser su función durante las actividades en grupo.

3. Como resultado de una reciente inspección escolar, se ha pedido a un grupo de profesores que revisen la comunicación oral en sus clases. Los inspectores informaron de que este era un punto débil generalizado.

4. Tras haber oído comentarios acerca del valor del trabajo en parejas como método de formación del profesorado, dos profesores deciden intentarlo. En ese momento, ninguno de ellos tiene ningún tema concreto que desee tratar.

PASO 3

Cuando todos los grupos hayan terminado el paso 1, reconstruya los grupos de modo que cada miembro de los grupos nuevos tenga un plan para una situación distinta.

Cada miembro describe su situación, presenta sus planes e invita a que se formulen preguntas y se mantenga un debate.

PASO 4

Cada grupo debería ponerse de acuerdo y formular una lista

de lecciones clave que hayan surgido.

Una vez terminada la lista, comenten cómo podrían mejorar su trabajo colaborativo por parejas en su escuela.

ACTIVIDAD 6.4

LAS ESCUELAS COMO ORGANIZACIONES QUE APRENDEN

Las escuelas eficaces se organizan de tal modo que crean las condiciones gracias a las cuales todos los miembros de la organización se consideran a sí mismos aprendices. Se supone que el fomento del aprendizaje profesional de los adultos tiene el efecto positivo de que éstos luego fomentan el aprendizaje de sus alumnos y el de otros adultos. Las escuelas deberían ser una comunidad de aprendices donde tanto los adultos como los alumnos aprendan y se desarrollen.

Instrucciones

Objetivo

- Animar a los participantes a que evalúen hasta qué punto las estructuras y procesos organizativos de su escuela facilitan el desarrollo profesional del profesorado.

Procedimiento

El paso 1 es una actividad individual. Se puede disponer de 20 a 30 minutos para responder a las preguntas de forma individual.

El paso 2 se compone de dos tareas muy relacionadas entre sí. La primera consiste en compartir las respuestas del paso anterior. En la segunda, a la luz de estas respuestas el grupo deberá intentar formular propuestas para desarrollar la escuela como una organización de aprendizaje. Esto último deberá anotarse para el paso 3.

El paso 3 tiene como objetivo ir de las ideas a la acción. Deberá determinar con antelación lo que ocurrirá con las propuestas de cada grupo.

PASO 1: *Revisión de la escuela como una organización que aprende*

Escriba algunas observaciones acerca de lo siguiente:

1. ¿Existen estrategias eficaces que presten apoyo al profesorado para tratar los problemas con los que se enfrentan durante su trabajo?

2. ¿Participa todo el personal en actividades que fomenten sus procesos intelectuales y su práctica docente?

3. ¿Las actividades internas ayudan a los profesores a desarrollar la práctica docente en el aula?

4. ¿Están ligadas las actividades de formación del profesorado a las prácticas de mejora de la escuela?

5. ¿Existe colaboración entre el personal para ayudarse en sus propios procesos de aprendizaje?

6. ¿Se hace un uso efectivo de los consultores para apoyar el desarrollo profesional del personal?

PASO 2

Trabajen en grupos para comparar sus respuestas con estas preguntas. Formulen algunas propuestas para mejorar la escuela en tanto que “organización para el aprendizaje“.

PASO 3

Se reúnen todos los grupos para llevar a cabo una sesión plenaria de recopilación con el fin de redactar un conjunto de propuestas para desarrollar la escuela como organización de aprendizaje.

PASO 4

Vuelvan a los grupos anteriores y contesten. Escriban sus respuestas en una hoja y entréguenla al organizador de la actividad.

1. ¿Qué debe hacerse ahora?
2. ¿Quién debe hacerlo?
3. ¿Cuándo debería estar terminado?

LECTURAS RECOMENDADAS

What's Worth Fighting for in your School? (Fullan y Hargreaves, 1992) es un libro ameno que ofrece una visión general de la mejora de la escuela. Está enfocado a las escuelas, y los capítulos *"Total Teachers"* y *"Total Schools"* ofrecen una muestra de cómo la actualización del profesorado está vinculado a la mejora escolar. Está traducido al español: *¿Hay algo por lo que merece la pena luchar?* Sevilla. Publicaciones M.C.E.P. 1997.

Change Torces (Fullan, 1993) profundiza en la idea de organización de aprendizaje. El autor muestra cómo esta idea está vigente en el mundo empresarial y en la educación, y ofrece algunas indicaciones de cómo debería llevarse a cabo.

Los profesores de escuelas primarias pueden consultar *Whole School Curriculum Development in Primary Schools* (Nias *et al*, 1992). Este libro muestra la importancia del aprendizaje del profesor en el

desarrollo de la escuela. Ofrece muchos ejemplos de cómo el profesorado puede trabajar conjuntamente para mejorar su currículo y mejorar la escuela.

7

La coordinación

Durante un día cualquiera en la escuela ocurren muchas cosas, y a veces el profesorado se queja de que no sabe lo que está sucediendo hasta el último momento. La coordinación de actividades es un buen sistema para que todos se impliquen, en especial cuando se están introduciendo cambios en la política escolar. La comunicación dentro de la escuela es un aspecto fundamental de la coordinación, como también lo son las interacciones informales que tienen lugar en ella.

Las actividades de este capítulo le ayudarán a usted y a sus compañeros a reflexionar sobre las siguientes ideas:

1. Los coordinadores deben adquirir ciertas habilidades para trabajar con los demás compañeros.
2. Los grupos de trabajo formados por profesores pueden ser un mecanismo efectivo para coordinar iniciativas de mejora.
3. Los sistemas de comunicación deben planificarse y supervisarse detenidamente.
4. Hablar sobre la enseñanza es vital para mejorar la práctica docente.

LA COORDINACIÓN: VISIÓN GENERAL

Las escuelas no son simplemente edificios, planes de estudio, horarios etc., son también un complejo entramado de relaciones e interacciones entre grupos, a menudo muy numerosos. El modo en que se lleven a cabo estas interacciones interpersonales determinará el éxito de la escuela en la realización de sus objetivos.

En los libros sobre gestión educativa se suele hacer referencia a

las escuelas como “sistemas débilmente conectados“. Esta conexión débil ocurre porque las escuelas consisten en unidades, procesos, acciones e individuos que tienden a funcionar independientemente el uno del otro. La conexión, o la falta de conexión está también fomentada por la ambigüedad de objetivos que caracteriza la escolarización. Junto a la especificación de los objetivos curriculares, las escuelas son también grupos de personas que pueden tener valores muy diferentes y distintos puntos de vista acerca de los objetivos de la educación. Alguien utilizó como metáfora el fútbol para ilustrar este punto. Describió la escuela como un partido de fútbol en el que los jugadores entran y salen del terreno de juego según su voluntad, y chutan el balón hacia distintas porterías diseminadas sin orden ni concierto en un campo ovalado e inclinado.

¿Cómo coordinar tal organización para que los implicados en ella puedan trabajar de una forma más eficaz? Podemos decir, que las relaciones son la clave para establecer una mayor coordinación.

Las relaciones en la escuela se pueden estructurar de tres modos: individualistas, competitivas y cooperativas. En las escuelas en las que existe una organización individualista, los profesores tienden a trabajar solos para conseguir objetivos distintos de los de sus compañeros. Como consecuencia de ello, no hay un propósito común, no se comparten los conocimientos y el apoyo que reciben los individuos es limitado. Es más, este tipo de escuelas a menudo adoptan un sistema organizativo más competitivo.

En un sistema competitivo, cada profesor intenta ser mejor que sus compañeros, y reconocen que sus destinos están vinculados de forma negativa. En estos centros, la trayectoria profesional de un profesor puede mejorar gracias al fracaso de otros colegas. En este ambiente de lucha para conseguir el éxito, es casi inevitable que los individuos celebren los fallos de sus compañeros, ya que éstos aumentarán sus propias posibilidades de éxito.

Por el contrario la estructura organizativa más adecuada para crear una atmósfera de trabajo positiva en el centro es la que fomenta la cooperación. En las escuelas de este tipo, los individuos lucharán para conseguir el beneficio mutuo, reconocerán que todos comparten un quehacer colectivo y, por supuesto, un destino común. Además cada uno sabe que su trabajo puede verse influido de manera positiva por el de sus compañeros. En este caso, se alegran de los éxitos de sus compañeros y reconocen su

competencia profesional.

Una escuela que se base en una estructura cooperativa seguramente hará un buen uso de los conocimientos de todo su personal, proporcionará fuentes de estímulo y enriquecimiento que promoverán su desarrollo profesional, y fomentarán las actitudes positivas hacia la introducción de nuevos sistemas de trabajo. En resumen, está en el buen camino para convertirse en una escuela estimulante para el aprendizaje.

Una vez dicho esto, quisiera hacer una advertencia. No es nada sencillo establecer un sistema de trabajo cooperativo, ya que debe hacerse de modo que el criterio de cada profesor no se vea reducido. La enseñanza es una tarea compleja y a menudo impredecible que requiere cierto grado de improvisación. Los profesores deben disponer de autonomía suficiente para tomar decisiones inmediatas, a tenor de la individualidad de sus alumnos y la singularidad de cada encuentro. Lo que se necesita, por tanto, es un sistema de trabajo cooperativo bien coordinado que ofrezca a los profesores la posibilidad de improvisar en la búsqueda de las respuestas más apropiadas a las situaciones con las que se encuentran. Es decir, queremos crear un sistema más estrechamente conectado sin perder las ventajas de los sistemas débilmente conectados.

En este capítulo veremos el modo en que las escuelas pueden fomentar una mayor coordinación:

- nombrando coordinadores
- utilizando grupos de trabajo para llevar a cabo las tareas necesarias
- estableciendo redes de comunicación
- facilitando el debate sobre la práctica docente.

ACTIVIDAD 7.1

CÓMO DEBE SER UN COORDINADOR

En los últimos años, la necesidad de que las escuelas se enfrentaran a múltiples innovaciones ha significado que muchos profesores tengan que hacer el papel de coordinadores. Por desgracia no se ha prestado demasiada atención a la hora de ayudar a los individuos a desarrollar las habilidades necesarias para llevar a cabo esta parte

de su trabajo.

Un coordinador debe tener las ideas claras, pero también debe saber escuchar y aceptar las ideas de los demás. Esta flexibilidad le permitirá decidir cuándo se debe actuar, cuándo se debe pensar en cambiar la agenda y cuándo se debe proporcionar al profesorado el tiempo y el espacio necesarios para probar nuevos métodos. Esto implica que el coordinador debe tener un sentimiento fuerte de seguridad personal. No debe ejercer una función de control, sino de guía para el resto del profesorado en su intención de participar en actividades de desarrollo constructivo. Esta función de guía se basará en:

- su perspectiva de los objetivos y planes generales de la escuela
- su conocimiento de las actividades de formación ya existentes en la escuela
- su conocimiento y contacto con personas y agentes externos que puedan proporcionar ayuda a la escuela.

A menudo, la acertada intervención del coordinador puede hacer que las personas se muevan en direcciones que ellas solas no habrían podido decidir, y que pueden ser beneficiosas tanto para la escuela como para los individuos implicados. Sobre todo, el coordinador debe participar en las actividades del grupo para fomentar la compenetración, para alentar el trabajo y para generar autoconfianza en cada uno de los miembros del grupo.

Instrucciones

Objetivos

- Animar al profesorado a que reflexione sobre sus tareas de coordinación.
- Preparar un plan de acción para desarrollar sus aptitudes para esta función.

Procedimiento

Los participantes deberán leer el texto introductorio y comentar los tipos de tareas de coordinación que llevan a cabo. Esto ayudará a

centrarel debate acerca de las aptitudes que tienen que ver con este tipo de trabajo.

En el paso 1, los participantes deberán reflexionar acerca de ocho aptitudes que exponemos en una lista. Deberán realizar algunas anotaciones sobre su propia experiencia con respecto a estos temas, tras lo cual llevarán a cabo un intenso debate en parejas. Una vez finalizado el tiempo dedicado a la discusión, los miembros de las parejas se ayudarán mutuamente para confeccionar un plan de acción. En este punto, las parejas podrán decidir llevar a la práctica su plan de acción conjuntamente para ayudarse mutuamente. En el capítulo 5 se ofrecen sugerencias para crear parejas con este fin.

PASO 1

Algunos trabajos de investigación sugieren que las siguientes habilidades o competencias parecen tener importancia a la hora de coordinar grupos de adultos para el desarrollo de su práctica docente. Anote los comentarios que considere oportunos acerca de su propia experiencia con respecto a estos temas.

COMPETENCIAS DEL COORDINADOR

1. Establecer un objetivo claro para cada actividad.
2. Crear una clima favorable para la comunicación.
3. Dirigir reuniones y otras actividades en grupo.
4. Mantener el interés y el entusiasmo.
5. Solucionar problemas, incluyendo los de relación.
6. Fomentar la colaboración.
7. Proporcionar apoyo.

8. Mantener informado al personal.

PASO 2

Una vez haya terminado sus anotaciones, forme una pareja con otro compañero. Planifiquen cómo se ayudarían mutuamente a la hora de desarrollar sus aptitudes como coordinadores.

PASO 3

Plan de acción

Anote las acciones que llevaría a cabo para desarrollar sus aptitudes como coordinador.

1. Mis objetivos son…
2. Para conseguir estos objetivos, tengo la intención de…
3. Los problemas que percibo son…
4. Buscaré apoyo en…

ACTIVIDA 7.2

GRUPOS DE TRABAJO

Algunas de las decisiones con las que se enfrentan las escuelas las pueden tomar por sí solos los miembros del consejo escolar o la dirección. Otras decisiones se pueden tomar en reuniones del profesorado tras un corto debate. No obstante, existen otras decisiones para las que se requiere una reflexión mucho más larga antes de poder formular una recomendación. Concretamente, los temas que afectan a toda la escuela requieren una revisión y una

planificación muy cuidadosas en las que participe todo el personal.

Una estrategia es nombrar un grupo de trabajo que represente a toda la escuela, y al cual se le dé la responsabilidad de reflexionar sobre el problema en cuestión y planificar las acciones que deberán realizarse. Para que un grupo de este tipo tenga éxito, se le deberán dar unos objetivos claros, establecer un plan y ofrecer los recursos necesarios para que pueda funcionar. Los miembros de estos grupos son, en principio, voluntarios, pero a veces se puede pedir a algún profesor que participe en ellos.

Cuando forman parte de estos grupos, los profesores están facultados para solucionar problemas que afectan a toda la escuela. Su tarea consiste en revisar, planificar, recomendar y prestar su apoyo para la puesta en práctica de soluciones. De hecho se convierten en un pequeño grupo de solución de problemas que:

- define un problema o cuestión
- recoge información acerca de la naturaleza, causas y extensión del problema o cuestión
- variedad de acciones y soluciones alternativas
- llega a conclusiones y las resume en forma de recomendaciones
- presenta y defiende las recomendaciones ante todo el claustro
- controla su puesta en práctica después de que el claustro haya decidido aceptar o modificar estas recomendaciones.

Instrucciones

Objetivos

- Tener en cuenta algunos principios para hacer un uso eficaz de los grupos de trabajo y hacer que el claustro evalúe cómo funciona actualmente en este aspecto.
- Establecer unas directrices que puedan ser útiles para que los futuros grupos de trabajo sean más eficaces.

Procedimiento

Antes de empezar la actividad se pide al personal que lea la

descripción de “grupos de trabajo“ que se ofrece más arriba. Luego se les presentan los cinco puntos expuestos en el paso 1 relacionados con los grupos de trabajo en la escuela y cómo se pueden establecer.

El paso 2 se lleva a cabo en grupos reducidos. Los miembros de este grupo deberán recordar algún grupo de trabajo del que hayan formado parte. En el formulario que se les entrega anotarán comentarios sobre el trabajo que realizaron. Para finalizar, cada miembro del grupo explicará su experiencia.

Tras estos debates, el paso 3 consiste en que cada grupo establezca unas directrices para hacer que los futuros grupos de trabajo de la escuela sean más eficaces. Por último se informa a los demás grupos sobre estas recomendaciones.

PASO 1

Comenten las siguientes propuestas:

Para que sea eficaz, un grupo de trabajo en la escuela debe tener:

1. Información válida y completa sobre el problema o cuestión.

2. Diferencias de opinión para asegurar que se tienen en cuenta todas las soluciones posibles.

3. Un método de análisis y síntesis que genere ideas para buscar soluciones.

4. Capacidad de elegir libremente una vez informado.

5. Motivación continuada para buscar otra solución al problema si la que se ha aplicado no ha surtido efecto.

PASO 2

Reflexione sobre su
experiencia como parte

integrante de un grupo de trabajo en la escuela. Evalúe la eficacia de su labor utilizando el formulario siguiente:

	SÍ	NO
¿Disponía de información válida y completa?		
¿Los desacuerdos permitían que se tuvieran en cuenta distintos puntos de vista?		
¿Los debates condujeron hacia avances positivos?		
¿Los individuos podían influir sobre los resultados?		
Los miembros del grupo seguían participando incluso cuando surgían problemas		

PASO **3**

A la luz de este análisis, reúnase con sus compañeros para diseñar directrices que permitan una mayor eficacia de los grupos de trabajo. Comenten sus respuestas con los otros grupos.

ACTIVIDAD 7.3

REDES DE COMUNICACIÓN

El tema de la comunicación es un componente primordial de la coordinación general de la escuela, especialmente cuando hay que llevar a cabo cambios. Es esencial que la escuela tenga unos sistemas de comunicación adecuados para conseguir sus objetivos, mantenerse en buenas condiciones de trabajo y, al mismo tiempo, adaptarse a las circunstancias cambiantes. Se deben programar reuniones, distribuir los informes de los grupos de trabajo, organizar reuniones de departamento y distribuir entre todo el claustro resúmenes de las diversas actividades que se realicen en la escuela. Todas estas acciones son oportunidades estructuradas de comunicación. La red de comunicación que se crea de este modo determina la cantidad y el tipo de información que cada miembro del claustro recibirá de sus compañeros.

Por ello, las escuelas que realicen actividades de mejora deben intentar crear una red de comunicación eficaz para concienciar a todo el claustro de los progresos conseguidos en la elaboración de proyectos y decisiones que les exija emprender acciones concretas.

La comunicación eficaz dentro de la escuela es esencial para la puesta en marcha de iniciativas de mejora. Mucha reflexión individual no solucionará el consabido problema de la falta de comunicación. Dado que aplicar cambios y acostumbrarse a ellos es una experiencia muy personal, y ya que las escuelas están compuestas por un gran número de individuos y grupos que atraviesan experiencias distintas, no habrá una única comunicación que asegure o aclare lo que significa el cambio para cada uno. Lo más probable es que la gente malinterprete algún aspecto del objetivo o la práctica de algo que es nuevo.

Por tanto, para poder coordinar con éxito las innovaciones en la escuela es necesario mejorar la comunicación. Un estudio sobre la teoría del cambio indica la importancia de mantener interacciones frecuentes y personales como la clave del éxito. La comunicación de ida y vuelta sobre innovaciones concretas que se están intentando llevar a cabo es uno de los requisitos del éxito. Cuanto más preciso sea el flujo de información, mejor se van a identificar los problemas. Esto significa que saldrán a la luz las percepciones y preocupaciones de cada uno.

Instrucciones

Objetivos

- Estimular al profesorado que caiga en la cuenta de la importancia de la comunicación en la escuela.
- Utilizar la técnica del *brainstorming*, o lluvia de ideas, para buscar ideas que mejoren los sistemas de comunicación en la escuela.

Procedimiento

El tema central del debate se establece pidiendo a los participantes que lean la descripción de “redes de comunicación“ que aparece más arriba.

Luego se informa a los participantes de que el objetivo es buscar propuestas positivas para mejorar la comunicación en la escuela. Se les pide que en sus consideraciones incluyan comentarios sobre su propio modo de funcionar al respecto. Llegados a este punto puede

ser muy útil anotar la pregunta clave en la pizarra, por ejemplo, "¿Cómo podemos mejorar la comunicación en nuestra escuela?".

Se forman grupos de unas cinco personas. Cada grupo dispone de una lámina grande de papel y un rotulador. Se pide a un miembro que sea el encargado de hacer las anotaciones. Se explican las normas de la lluvia de ideas. Se trata de un sistema muy eficaz de obtener una lista de buenas ideas basada en toda la experiencia de un grupo de trabajo.

La lluvia de ideas no debería durar más de cinco minutos. La lista de ideas que se haya obtenido constituirá los puntos de debate general en el grupo. Para finalizar, cada grupo informará a los demás sobre sus conclusiones.

Revisión del sistema de comunicación de la escuela

Reúnanse en pequeños grupos de trabajo y lleven a cabo una lluvia de ideas para obtener propuestas que mejoren su escuela.

NORMAS DEL *BRAINSTORMKNG*

La lluvia de ideas *(brainstorming)* es muy útil para crear una agenda de debate. Consiste en un periodo de tiempo fijado durante el cual los participantes sugieren puntos o comentarios relacionados con el tema de debate. Un miembro del grupo anota estas sugerencias y comentarios, preferiblemente en una pizarra o en una lámina grande.

Durante esta actividad se observan normas estrictas para que los participantes se sientan cómodos al aportar sus sugerencias sin temor a ser criticados. Las normas básicas son las siguientes:

- se aceptan todas las ideas relacionadas con el tema
- se intenta obtener el mayor número de estas ideas
- una idea puede ser modificada, adaptada o expresada como otra idea distinta
- las ideas deben expresarse de la forma más clara y concisa posible

- no se debería discutir la validez de ninguna idea
- no se aceptan críticas de ninguna idea

Una vez terminada esta actividad la lista de puntos que hayan surgido proporciona la agenda de debate.

Compartan sus conclusiones con los demás grupos.

ACTIVIDAD 7.4

DEBATE SOBRE LA ENSEÑANZA

Muchos datos evidencian que una característica de las escuelas eficaces consiste en la importancia que concedan a que los profesores hablen entre ellos sobre su práctica docente. Para fomentar este tipo de diálogo es necesario dedicar tiempo que permita los debates.

Instrucciones

Objetivos

- Proporcionar medios al profesorado para que revisen hasta qué punto tienen la oportunidad de hablar con sus compañeros sobre su práctica docente.
- Desarrollar algunas estrategias que fomenten este tipo de debates.

Procedimiento

Para empezar se centra la atención sobre la importancia de la conversación como medio para ayudar a los profesores a que reflexionen sobre su práctica docente y la desarrollen según su experiencia. En el paso 1 se pide a los profesores que trabajen con los compañeros adecuados (por ejemplo, con otros miembros de su departamento o ciclo), utilizando el formulario que se encuentra a continuación para revisar qué papel juega la comunicación entre

ellos en su trabajo diario. El formulario está dividido en tres partes. Las respuestas a cada una de las partes deben anotarse antes de haber debatido con los compañeros.

Una vez se haya dado respuesta a todas las preguntas, el paso 2 les invita a reflexionar sobre cómo se podrían organizar más debates en torno a la enseñanza. Para finalizar, en el paso 3 cada persona escribe un memorándum de uso personal sobre las acciones que deben realizarse.

PASO 1

En parejas, grupos de ciclo o entre miembros de departamento lean las siguientes preguntas y reflexionen sobre sus conversaciones. Pida a cada persona que anote sus respuestas antes de que tenga lugar el debate.

REFLEXIÓN SOBRE LAS CONVERSACIONES

1. ¿Cuándo habla con sus compañeros?

Cuando haya terminado su lista, ponga un código junto a cada respuesta siguiendo la siguiente pauta:

S = conversación de tema social
P = conversación de tema profesional

2. ¿Qué respuestas marcadas con una “P“ tratan temas directamente relacionados con su enseñanza?

3. ¿Qué proporción de sus conversaciones sobre la enseñanza son el resultado de interacciones formales (por

ejemplo, reuniones de departamento)? ¿Qué proporción de las mismas tiene lugar durante conversaciones informales?

PASO 2

Tras esta reflexión, comenten cómo podrían ampliarse las oportunidades para hablar sobre la enseñanza.

PASO 3

De manera individual, rellenen el memorándum que se ofrece a continuación a la luz de esta actividad.

Memorándum

Para desarrollar mi práctica docente, debo:

LECTURAS RECOMENDADAS

Recientes trabajos de investigación demuestran que las escuelas eficaces utilizan sistemas de trabajo que estimulan la cooperación entre los componentes del claustro. Gracias a este sistema de trabajo colaborativo se puede conseguir una mayor coordinación. Rosenholz (1989), en su libro *Teachers' Workplace: The Social*

Organisation of Schools, presenta un ejemplo muy citado de este tipo de trabajo de investigación. En su estudio de 78 escuelas primarias comprobó que las escuelas más eficaces (a las que se refiere como "escuelas que avanzan") se caracterizan por tener una cultura muy elevada de cooperación en el trabajo.

Johnson y Johnson (1989), en *Leading the Co-operative School*, ofrecen muchas ideas prácticas sobre la coordinación en las escuelas. Ofrece muy buenos consejos sobre cómo el personal se puede organizar en diversos grupos de trabajo para fomentar las actividades de mejora. Este libro también muestra cómo se pueden tratar con delicadeza los procesos sociales que tienen lugar en tales estrategias.

Fuera del campo concreto de la educación, Senge (1995), en *La quinta disciplina: el arte y la práctica de las organizaciones de aprendizaje*, ofrece el resultado de su trabajo con empresas líderes en Estados Unidos. Defiende el argumento de que las organizaciones más sobresalientes son las que descubren cómo aprovechar el compromiso y a la capacidad de aprender de sus trabajadores. En este consejo es vital la necesidad de establecer sistemas de trabajo que coordinen el uso eficaz de los conocimientos y la energía del personal.

8

El liderazgo

A lo largo de nuestro trabajo en instituciones educativas hemos percibido continuamente que la escuela conceptualiza y percibe el liderazgo como un factor que influye decisivamente en su capacidad de enfrentarse a los cambios y llevar a cabo trabajos de mejora. Las escuelas que consideran el liderazgo como uno de los puntos de reforma más importantes, y que pasan de modelos transaccionales a modelos transformacionales, maximizan su capacidad gracias a que:

1. Establecen una clara visión de la escuela.
2. Valoran y utilizan sus experiencias positivas de mejora.
3. Crean un consenso sin detrimento del pensamiento crítico.
4. Aceptan que el liderazgo es una función a la que contribuye gran parte del personal, y no un conjunto de responsabilidades que recaen sobre un solo individuo.

LIDERAZGO: VISIÓN GENERAL

Los cambios legislativos recientes han modificado considerablemente el papel de la dirección en las instituciones educativas. Como consecuencia de ello, la mayoría prestan mayor atención (y de forma más explícita) a las estructuras, procedimientos y funciones de dirección y gerencia. Existe el peligro de una visión de la gerencia como proceso técnico, que si bien es muy necesario, se pueda asociar a un exceso de confianza en los “sistemas“ junto a un descenso de la atención dedicada a esos

aspectos de la escuela que unen e inspiran el esfuerzo humano. Estos aspectos se pueden reunir bajo el término de liderazgo, que hace referencia al procedimiento utilizado para influir sobre grupos de personas para conseguir objetivos comunes.

En los estudios sobre escuelas eficaces existen pruebas irrefutables de que el liderazgo es un elemento fundamental para determinar el éxito. Quizás estos estudios han dado demasiada importancia al "liderazgo" en detrimento de la "gestión" (según nuestra experiencia, ambas son características importantes de las escuelas eficaces), pero lo cierto es que destacan el significado cultural que este término tiene para los profesores. Estudios más recientes sobre el liderazgo en las escuelas tienden a dejar de identificar esta función exclusivamente con el director, y empiezan a tratar el modo de extender el liderazgo a todo el equipo directivo y a todos los niveles de la comunidad escolar. Este cambio de énfasis ha venido acompañado de un cambio en la idea misma de liderazgo, con una mayor demanda de enfoques "transformacionales" que distribuyen y dan fuerza, en vez de enfoques "transaccionales" que apoyan conceptos tradicionales (y más bien burocráticos) de jerarquía y control.

Una consecuencia de este cambio de idea sobre el liderazgo es que muchas escuelas se han dado cuenta de que podrían tener que modificar o replantear la organización de la dirección para que el liderazgo pueda ejercerse de forma más amplia. El liderazgo y la dirección permanecen inextricablemente ligados, pero se necesitan estrategias positivas para desarrollar el liderazgo en las escuelas y para reflejarlo en las estructuras de la dirección.

Este capítulo presenta algunas actividades que ayudarán a la escuela a examinar su idea actual del liderazgo y cómo lo llevan a la práctica. Ha sido inevitable excluir algunos aspectos de lo que es un proceso extremadamente complejo. Por ello no ofrecemos, por ejemplo, materiales para explorar el vínculo entre liderazgo y las pautas y calidad de la comunicación, a pesar de que éste es un elemento importante. No obstante, hemos seleccionado algunos aspectos de la función de liderazgo que en nuestro trabajo han parecido influir tanto en su efecto sobre la comunidad escolar como en la percepción que el claustro tiene del mismo. Esto último es importante porque, como agentes externos, a menudo se nos ha comentado que las percepciones varían (a veces de forma considerable) tanto entre niveles y grupos dentro de la escuela

como entre análisis “objetivos“ relativos al comportamiento del líder y los sentimientos del personal.

Las actividades que presentamos a continuación son, por tanto, un intento de combinar los aspectos del liderazgo que las escuelas en las que se ha llevado a cabo el proyecto IQEA han considerado los más útiles para fomentar la innovación educativa en aquellos aspectos de la vida escolar que más necesitan del liderazgo. Las actividades destacan los siguientes aspectos del liderazgo:

- su papel a la hora de establecer una visión clara y conjunta de la escuela
- las habilidades de liderazgo que tienen que ver con el reconocimiento de la pericia necesaria para cada tarea, y con el aprovechamiento de éste para fomentar la innovación en la escuela
- el equilibrio necesario entre la cohesión de los grupos de trabajo y el pensamiento crítico, y la función del líder para mantener este equilibrio
- el deseo de hacer participar a tantos miembros del claustro como sea posible en el proceso de liderazgo, distribuyendo responsabilidades y ampliando el reparto de poder.

ACTIVIDAD 8.1

CONSTRUIR UNA “VISIÓN“ DE LA ESCUELA

Las actividades de mejora de la escuela deben estar guiadas por la visión de lo que se pretende. Lo ideal sería que todos los miembros de la comunidad escolar compartieran una misma visión pero, como ya sugirió otro autor, el hecho de que los miembros con más responsabilidad impongan una visión de la escuela, puede interferir en el proceso de construcción de esa visión por parte de la mayoría, haciendo referencia a lo que podría llamarse “visiones cegadoras“.

Del mismo modo, si no reciben ningún tipo de estímulo, el claustro de la escuela puede no considerar la articulación de una visión de la misma como una prioridad. Por ello es importante que el personal de mayor rango tome la iniciativa en el proceso de construcción de “una visión“, aunque lo que importa es que haya algún “plan“ para sacar a la luz o perfeccionar los valores y los objetivos fundamentales que unen al claustro, y no tanto establecer

unas normas concretas sobre cuáles deberían ser tales valores u objetivos. La presión que existe en la actualidad desde fuera de las escuelas a través de los procesos de reforma hace que éste sea el momento más oportuno para reconsiderar la visión de la escuela. En este sentido, si no existe una acción deliberada dentro de la escuela para salvaguardar sus propios valores y prioridades, acecha el peligro de que la guíen fuerzas externas. Por tanto, los directivos de los centros escolares deberían tratar de establecer un proceso de construcción activa de la visión de la escuela por medio de un enfoque participativo que permitiera la intervención del claustro a todos los niveles.

Instrucciones

Objetivos

- Proporcionar a los miembros del claustro una oportunidad para reflexionar sobre la "visión" o los objetivos de la escuela
- Reflexionar sobre la función de los líderes de la escuela en el desarrollo de la "visión" de la misma, y sobre cómo el liderazgo puede ayudar a vincular la visión global de la escuela con la acción individual.

Procedimiento

Esta actividad está estructurada en dos o cuatro partes, y está pensada para grupos reducidos de profesores (formados por cuatro a seis personas). El paso 1 invita al grupo a reflexionar hasta qué punto se percibe la visión de la escuela a través de la práctica docente diaria. Al pedir al grupo que lo analice desde una perspectiva externa, lo que se pretende es que busquen signos externos de objetivos, valores y creencias concretas, en vez de analizarlo desde el punto de vista de las intenciones. Este ejercicio requiere tiempo suficiente para poder meditar la respuesta. Sería útil tener ejemplares del proyecto educativo del centro o de su declaración de objetivos para poderlo introducir en el debate.

El paso 2 centra la atención del grupo en el papel que juega el liderazgo en la creación de la "visión" y en la canalización de

energías alrededor de aquella. Según el tiempo del que se disponga y el número de grupos que participen en esta actividad, sería útil que los grupos pudiesen intercambiarse las respuestas del paso 1. Del mismo modo, se pueden reorganizar los grupos una vez finalizado el paso 1 para que se puedan comparar puntos de vista antes de empezar el ejercicio del paso 2.

PASO 1

¿Cuál es nuestra visión?

En grupos reducidos, piensen cómo podría ser la descripción de su escuela, y que podría encontrar en un próximo informe de inspección. Al redactar esta descripción, tengan en cuenta las preguntas siguientes:

- ¿Qué diría el informe acerca del clima o ambiente de trabajo del centro?

- ¿Qué diría acerca de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje?

PASO 2

Teniendo en cuenta los puntos surgidos en el paso 1, traten de averiguar de qué modo el liderazgo en la escuela ha contribuido al desarrollo de cada uno de ellos.

• ¿Ha jugado un papel importante el liderazgo, en el desarrollo del clima escolar y de las relaciones alumno-profesor? ¿Qué más podrían hacer los líderes de la escuela en estas áreas?

ACTIVIDAD 8.2

APROVECHAR LAS APTITUDES INDIVIDUALES

La habilidad de identificar y hacer uso del conocimiento, las aptitudes y la experiencia de los miembros de un grupo es inherente a la noción de liderazgo eficaz. Su importancia es aún mayor cuando los grupos trabajan conjuntamente dentro de la escuela, tanto si son estructurales (por ejemplo, el equipo directivo) como si están relacionados con una tarea (por ejemplo, un grupo de trabajo creado para tratar un problema o un tema concreto). Algunos estudios sobre la dinámica de grupos muestran que el rendimiento de un grupo tomado en su conjunto suele quedar limitado por el enfoque de su líder. A medida que las escuelas se van transformando en estructuras cada vez más complejas, también ha aumentado la necesidad de individuos, a todos los niveles de la escuela, que puedan asumir el papel de líder y sepan sacar lo mejor de sus compañeros. En este tipo de situaciones, nos vemos limitados muchas veces por estereotipos e ideas fijas sobre las capacidades de los grupos de trabajo. De hecho, la capacidad de solucionar problemas de forma creativa está muy extendida, y debería estarlo aún más para asegurar que utilizamos esta capacidad a la hora de formar los grupos. También debemos sacar partido de los puntos fuertes de cada miembro de un grupo, utilizando sus conocimientos y aptitudes para llegar a soluciones combinadas que a menudo serán mejores que la que obtendríamos de cualquier miembro del grupo individualmente.

Esta actividad nos muestra la eficacia con la que podemos hacer

uso de los distintos conocimientos y aptitudes que cada miembro puede aportar a un grupo de trabajo en la escuela, y examina la función del líder del grupo en el fomento de grupos de trabajo eficaces y gratificantes.

Instrucciones

Objetivos

- Fomentar el debate sobre las distintas aptitudes y experiencias disponibles entre el personal, y en qué medida se les saca partido en las actividades escolares.
- Proporcionar una plantilla para examinar la eficacia de los grupos de trabajo en la escuela.
- Ayudar al claustro a desarrollar estrategias positivas para mejorar la eficacia del grupo y para utilizar las aptitudes y la experiencia de los compañeros.

Procedimiento

Esta actividad se divide en tres partes. Los pasos 1 y 2 requieren una reflexión individual y la anotación de ideas, y se pueden llevar a cabo durante una sesión de formación o en la preparación para la misma. El paso 2 consiste en identificar los factores que contribuyen a la eficacia del grupo. En este punto hemos considerado muy útil que el personal anote estos factores en una lámina grande para que todos puedan ver todas las listas en el debate plenario del paso 3.

PASO 1

Intente identificar un grupo de trabajo del que haya formado parte (o del que todavía forma parte), que usted considere que no ha utilizado sus conocimientos y aptitudes de forma eficaz en el desarrollo de las tareas encomendadas.

Confeccione una lista breve de las razones por las que usted cree que el grupo no ha sacado el mayor provecho de usted, y anote cuál es su opinión sobre ello.

Las razones

-
-
-
-
-

Mi opinión

PASO 2

Individualmente, identifique un grupo de trabajo del que haya formado parte (o del que todavía forme parte) que considere eficaz.

Anote las razones por las que cree que este grupo es eficaz.

-
-
-
-
-

•

•

Describa brevemente cómo se dirigió el grupo.

¿Puede identificar algún vínculo entre el modo como se dirigió el grupo y su eficacia?

PASO 3

Forme un grupo con otros dos compañeros y comparen sus respuestas.

Confeccione una lista de los vínculos que haya identificado entre el comportamiento de liderazgo y la eficacia del grupo.

Reflexione sobre sus comentarios del paso 1.

¿En qué medida resolverían estas dificultades los

comportamientos de liderazgo que ha identificado como promotores de la eficacia del grupo?

ACTIVIDAD 8.3

FOMENTAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Uno de los aspectos más difíciles a la hora de liderar un grupo de trabajo es crear y mantener su cohesión y al mismo tiempo permitir que los individuos contribuyan con sus propias respuestas e ideas. Las estrategias para la creación de equipos que ponen énfasis en los objetivos comunes y en el desarrollo de un clima socio-psicológico en el equipo que refuerce los comportamientos dirigidos a la realización de esos objetivos, son una parte cada vez más importante de las actividades de actualización docente. Debido a que las escuelas han tenido muchas veces gran dispersión de objetivos que, a veces, incluso entraban en conflicto, la identificación de unos objetivos y unas prioridades colectivas es una función fundamental del liderazgo.

Sin embargo, la dinámica de los grupos que desarrollan un conjunto claro de objetivos y un fuerte sentimiento de identidad, puede también provocar unos efectos secundarios poco deseables. El hecho de que las mismas fuerzas que mantienen unido a un grupo y que crean el clima en el que todos sus miembros se pueden sentir cómodos y seguros para expresar sus ideas libremente, inhiba, a veces, la libertad de expresión es una ironía de la cohesión. Al liderar un grupo debemos ser conscientes de este peligro y evitar llegar a un nivel de cohesión que reduzca la capacidad crítica de sus miembros. Más concretamente, requiere que el líder mantenga el centro de atención en buscar las mejores soluciones a los problemas, y no simplemente en identificar aquellas soluciones que

seguramente los miembros del grupo estarán dispuestos a aceptar.

Esta actividad ofrece un sistema de observación de los comportamientos que conducen a la cohesión y a la "sobre-cohesión". Toma como punto de referencia los comportamientos en las reuniones (formales o informales).

Instrucciones

Objetivos

- Advertir al personal sobre la necesidad de evitar la excesiva cohesión en los grupos para poder seguir fomentando la creatividad y el pensamiento crítico.
- Proporcionar marcos que faciliten la detección de signos de "sobrecohesión" en las reuniones escolares
- Reflexionar sobre qué consejos, dirigidos a los que presiden las reuniones, mejorarían la calidad del pensamiento crítico.

Procedimiento

Este ejercicio requiere una cuidadosa planificación por parte de sus participantes y además se deberá reservar tiempo para planificar y llevar a cabo las dos primeras partes del mismo. Si hay un elevado número de participantes puede que se necesiten varias semanas. Los pasos 1 y 2 consisten ambos en la observación de reuniones que forman parte de la rutina de la escuela. Si bien no es esencial, sí que suele ser muy útil que el observador haga llegar sus comentarios directamente al grupo en cuestión, además de anotar todo aquello que podrá contribuir al debate de los temas que surjan.

El paso 3 consiste en la reflexión individual de estas actividades, y el paso 4 se puede llevar a cabo durante una reunión de formación o bien durante una reunión de todos los miembros de un departamento que hayan participado. Antes de llegar a la cuarta parte de este ejercicio (redactar una hoja de recomendaciones), puede ser útil llevar a cabo una sesión de *brainstorming* ("lluvia de ideas").

PASO 1

Detectar comportamientos que inhiben el pensamiento crítico

Janis (1982) sugiere una lista de comportamientos que se dan solamente en grupos muy cohesionados y que sustituyen el pensamiento crítico por el deseo de llegar indefectiblemente a un acuerdo. Utilice la tabla de la página siguiente para anotar la incidencia de estos comportamientos en una reunión a la que haya acordado asistir como observador. Escriba el nombre de los participantes en la parte superior de la tabla, y cada vez que alguno de ellos se manifieste, pregúntese si esa contribución se corresponde con alguno de los comportamientos de la primera columna de la tabla. Si reconoce alguno de estos comportamientos, escriba una señal en el cuadro correspondiente.

Una vez finalizada su observación, haga un resumen de sus conclusiones y anote unos breves comentarios sobre puntos que puedan ser de interés.

Resumen de las conclusiones

Tabla de observación de un grupo

Participantes / *Comportamientos*							
Estereotipa a las personas externas							
Asume una superioridad moral sobre las personas externas							
Asume una situación de ganador/perdedor							
Presiona a un compañero a que esté de acuerdo con él/ella							
Presiona para llegar a la unanimidad							
Retiene información que podría cambiar el curso del debate							

PASO 2

Los estudiosos de dinámica de grupos han identificado una gran variedad de comportamientos que se suelen asociar al

rendimiento eficaz de un grupo. Estos incluyen:

- Aclarar los objetivos del grupo para que todos los miembros los entiendan. Modificar y redefinir los objetivos que sean necesarios para que reflejen las opiniones y los objetivos individuales de los miembros del grupo.

- Establecer una relación de igualdad entre los miembros del grupo para que todos ellos puedan participar plenamente en los debates y puedan asumir el papel de líder cuando sea necesario.

- Asegurar que la autoridad (basada en el puesto de cada uno) no se convierta en un factor más importante que la información (basada en el conocimiento) en la toma de decisiones.

- Utilizar distintos procesos en la toma de decisiones, en vez de estandarizar el modo en que se toman. Esto permite que el proceso de toma de decisiones sea el adecuado para cada tema.

- Analizar las diferencias y estar preparado para afrontar el conflicto. La función del grupo es *resolver* los conflictos y no *evitarlos*.

- La comunicación debe ser abierta, y se pide a los miembros que expresen sus sentimientos y sus opiniones, además de hechos.

- Los miembros del grupo deben reflexionar de vez en cuando sobre el modo de actuación del grupo, evaluando su eficacia e introduciendo cambios en los métodos y enfoques donde sea necesario.

Observe un grupo en acción (a ser posible el mismo grupo que analizó en el paso 1 pero en una situación distinta).

Durante su observación busque ejemplos de los comportamientos arriba descritos, y anote:

1. Quién ha realizado ese comportamiento

2. Cómo ha afectado ese comportamiento en los grupos.

PASO 3

Tras esta observación, escriba un breve resumen sobre la misma y anote cualquier punto que pueda ser de interés:

- Resumen

- Puntos de interés

PASO 4

Reúnase con los demás participantes en el ejercicio de observación.

1. Comparen y debatan las conclusiones a las que se haya llegado en el paso 1 e identifiquen barreras comunes al pensamiento crítico.
2. Comparen y debatan las conclusiones a las que se haya

llegado en el paso 2 e identifiquen aquellos comportamientos que parecen ser los más relacionados con la eficacia de un grupo.

3. A la luz de estos debates, redacten una "Hoja de recomendaciones" para aquellas personas que dirigen o coordinan grupos en la escuela. Esta hoja debería centrarse en los comportamientos que deben ser estimulados y los que se deben evitar, y debería caber en una sola cara de una hoja DIN A4.

4. Hagan circular su hoja de recomendaciones a todos los miembros del claustro, y pídanles que les comuniquen sus comentarios y sugerencias.

ACTIVIDAD 8.4

IMPLICAR AL CLAUSTRO EN LOS PROCESOS DE LIDERAZGO

A menudo las escuelas se han descrito como organizaciones "débilmente conectadas". En estas organizaciones en las que el profesor lleva a cabo su trabajo casi siempre solo, y en aulas que se han aislado intencionadamente las unas de las otras, siempre será difícil asegurar que el esfuerzo individual se sitúe sistemáticamente por detrás de las prioridades organizativas. El liderazgo juega un papel fundamental en estos casos, pero hay distintos modos de aplicarlo. Muchas veces se ha considerado el liderazgo como un mecanismo para controlar el comportamiento individual, imponiendo estructuras y normas, estableciendo una jerarquía para la toma de decisiones y salvaguardando la dirección a través de órdenes. Aunque este enfoque puede dar como resultado un esfuerzo coordinado, también puede echar a perder las capacidades intelectuales y de solución de problemas del individuo, además de reducir la capacidad del centro para responder con rapidez y flexibilidad ante situaciones nuevas.

Ultimamente, se ha considerado el liderazgo como una variable que facilita las cosas, y no que las controla. En este tipo de centros, se realiza un esfuerzo colectivo para definir y comunicar las prioridades, y luego se invita a los individuos a que utilicen sus

propios conocimientos y habilidades para tomar decisiones que conduzcan a la escuela en esta dirección. Esencialmente, la escuela se mantiene unida gracias a un conjunto de ideas y objetivos comunes, y no a unas estructuras. Este enfoque da más fuerza al personal y facilita la participación de todos los niveles de la escuela en el liderazgo.

Esta actividad permitirá que la escuela revise su enfoque actual del liderazgo y que analice si existe entre el personal la percepción de que el liderazgo es una función en la que participan muchos o si creen que depende sólo de unos cuantos que se encuentran en los puestos superiores.

Instrucciones

Objetivos

- Ayudar al claustro a analizar la variedad de perspectivas sobre el liderazgo en los distintos niveles de la organización de la escuela.
- Identificar las oportunidades para compartir la función de liderazgo entre el claustro escolar.

Procedimiento

Esta actividad está dividida en cinco pasos. Los pasos 1 y 2 consisten en que miembros de claustro entrevisten a compañeros suyos que trabajan en distintos niveles dentro de la escuela y comparen y contrasten sus resultados. Facilitamos ejemplos de entrevistas, pero los participantes pueden también redactar las suyas o incluso añadir sus propias preguntas a las que sugerimos. Se han pensado tres tipos de entrevistas (ver Apéndice) para los distintos niveles: dirección, administración y profesorado. Si la escuela es pequeña puede que el segundo de los niveles no se pueda aplicar. Los participantes deberían modificar su enfoque según las circunstancias particulares de la escuela.

Los pasos 1 y 2 deberían planificarse y ser llevados a cabo individualmente como preparación para los pasos 3, 4 y 5, diseñados para realizarse en sesión plenaria. Los pasos 3 y 4 están pensados para llevarse a cabo en grupos reducidos (tres o cuatro

profesores), mientras que el último paso consiste en compartir las conclusiones y las propuestas entre todo el personal.

En el apéndice figuran ejemplos o modelos de entrevistas que podrá utilizar para analizar los distintos puntos de vista que existen en la escuela sobre el liderazgo. Estos ejemplos están divididos en "directivos", "jefes de departamento", y suponen una base para comparar los distintos puntos de vista sobre el liderazgo y las percepciones de cómo se utiliza en los distintos estamentos de la escuela. Puede entrevistar a todos los miembros del claustro, pero el objetivo de este ejercicio es provocar la reflexión y el debate, y no tanto analizar el comportamiento de los líderes en su escuela.

PASO 1

Escoja a dos compañeros, siendo cada uno de ellos miembro de un grupo distinto al suyo (es decir, si forma parte de la dirección, escoja a un miembro de la administración y a uno del profesorado; si es un profesor escoja a un representante de la administración y a uno de la dirección, etc.). Entrevístelos utilizando el modelo de entrevistas que sugerimos, añadiendo, si quiere, sus propias preguntas en el espacio reservado para ello.

PASO 2

Compare los puntos de vista y las percepciones recogidas en estas entrevistas con las suyas, anotando cualquier diferencia y los puntos en común.

Diferencias

Puntos en común

PASO 3

Reúnase con dos compañeros y comparen sus resultados. Intenten decidir:

- si existen percepciones comunes acerca del modo en que el liderazgo funciona en la escuela.
- si los directivos y administradores son conscientes de cómo los demás perciben su estilo de liderazgo.
- si los individuos creen que tienen suficiente oportunidad para formar parte del proceso de liderazgo.

PASO 4

Manteniéndose en grupos de tres, intenten identificar áreas de la vida escolar en las que se necesiten cambios y mecanismos para aumentar la participación de todo el claustro en el proceso de liderazgo.

Áreas de desarrollo

Mecanismos de desarrollo

PASO 5

Informe al grupo formado por todo el claustro. Anote cualquier punto que surja del debate que deba seguirse más adelante.

LECTURAS RECOMENDADAS

La colección de ensayos publicada por Smyth (1989) sobre liderazgo incluye material muy interesante (en especial los capítulos de Angus y del mismo Smyth), y ofrece al lector ciertas "críticas" sobre algunas de las teorías más influyentes sobre liderazgo. Es una colección estimulante que puede ser muy útil tanto para el director ocupado como para el estudioso del liderazgo educativo.

Caldwell y Spinks (1992) complementan su libro sobre el modelo colaborativo de dirección escolar con un análisis del papel del liderazgo en una cultura de escuelas colaborativas. El punto fuerte de este libro es su inclinación a la acción más que a la reflexión, y contiene capítulos que ofrecen consejos para crear la cultura escolar y para transformar los centros escolares. Anne Jones (1987) ha reunido una interesante combinación de conclusiones resultantes de una encuesta realizada a directores y sus especulaciones sobre el futuro.

Johnson y Johnson (1994), en su quinta edición, ofrece un resumen actualizado de la teoría del liderazgo y, tanto en la parte teórica como en los ejercicios que la acompañan, relaciona el liderazgo con el proceso más amplio de la dinámica de grupos.

9

El “viaje“ hacia la mejora escolar

A menudo utilizamos la metáfora del “viaje“ para describir nuestro trabajo con las escuelas que participan en el proyecto IQEA. Esta imagen es un buen ejemplo de la naturaleza no-preceptiva e investigadora de nuestra colaboración. Sin embargo existe otro aspecto, quizás más importante, de nuestra metáfora respecto a la mejora de la escuela como un viaje. Un director de una escuela secundaria captó magníficamente esta otra imagen, cuando comentó en una de nuestras reuniones que “viajamos como peregrinos, no como nómadas“. Lo que nos recordó con esta imagen tan evocadora es que nuestro enfoque colaborativo de la mejora escolar estaba basado en una serie de valores que habían caracterizado nuestro trabajo conjunto. Todos habíamos rechazado el enfoque programático o verticalista respecto al cambio y no estábamos saltando de una tendencia a otra caprichosamente, o simplemente siguiendo un impulso, sino que viajábamos en una dirección que, si bien no siempre estaba prefijada, sí estaba guiada por objetivos, por un procedimiento y por una visión que reflejaban un conjunto básico de valores.

¿Cómo es en la práctica un viaje hacia la mejora escolar? A pesar de que hay muchos caminos hacia el éxito, apuntamos algunas pautas y tendencias que creemos pueden aplicarse a otras escuelas y a otros sistemas. Una conclusión a la que llegamos desde los inicios de nuestro proyecto y, que resultó ser clave, fue que la innovación educativa funciona mucho mejor *cuando se enlaza un aspecto claro y práctico de mejora con el trabajo simultáneo sobre las condiciones internas del centro*. Este esfuerzo por mejorar la escuela implica:

- transformar las reformas educativas impuestas desde fuera en *prioridades* para la escuela
- ir creando las *condiciones internas* que respalden y gestionen

el cambio en la escuela.

En los momentos de grandes cambios, de una sobrecarga de innovaciones, las escuelas deben ser capaces no sólo de establecer prioridades entre los múltiples e innovadores objetivos que se les proponen y de adaptar tales cambios a las necesidades y aspiraciones de la escuela, sino también de crear las condiciones internas para poderlos llevar a cabo. Para ilustrar este punto, queremos exponer brevemente las experiencias de algunas de las escuelas que participan en el proyecto IQEA.

Ejemplo 1

El personal de una escuela infantil centró su trabajo de mejora en crear *"rincones de aprendizaje" en* cada clase, en los que los niños trabajaban en grupo, en tareas de aprendizaje autodirigidas. En una reunión del claustro, muchos profesores comentaron su preocupación por la calidad del aprendizaje de los alumnos mientras llevaban a cabo sus tareas en estos "rincones". También se puso de manifiesto que, a pesar de que cada profesor había reorganizado su aula, pocos habían observado las clases de ¡os demás. Para poder apoyar al profesorado, en su intento de realizar esto último, el director organizó el horario de tal modo que los profesores pudieran observar a los niños trabajando en las clases de los compañeros. También se asignó tiempo para que los profesores comentaran en parejas sus observaciones y pudieran sacar conclusiones así como para que pudieran planificar modificaciones en las tareas de aprendizaje de sus alumnos.

Ejemplo 2

La prioridad en uno de los institutos de educación secundaria con el que trabajamos era el *acceso al curriculum*. El término que se está utilizando ahora para referirse a este tema es "diferenciación", es decir, los distintos modos en los que los profesores toman en cuenta las diferencias individuales del

alumnado. Se establecieron grupos de trabajo para que la mayor parte de los profesores tratara este tema. A pesar de que cada grupo se dedicaba a un área concreta del currículum, utilizaron un formato de planificación de la acción similar para llevar a cabo su trabajo. Toda esta actividad la coordinó un grupo formado por tres profesores, entre ellos el subdirector. Tras una etapa inicial en la que el trabajo de mejora parecía un tema relativamente sencillo, los grupos empezaron a identificar paulatinamente la complejidad de los temas relacionados con una enseñanza atenta a la diversidad. Esto condujo a un amplio debate a nivel de centro acerca del significado del término "diferenciación"[10]

Ejemplo 3

Se invitó a dos miembros del claustro de una escuela de educación secundaria de tamaño medio a que dirigieran una iniciativa sobre el *ritmo del aprendizaje*. Esta prioridad se identificó como resultado de una inspección. Ya que ninguno de los dos profesores era jefe de departamento, para comenzar decidieron trabajar con grupos reducidos en vez de implicar a todo el claustro en la fase inicial. En parejas, llevaron a cabo observaciones en las aulas para recopilar datos sobre la práctica docente que realizaban y para desarrollar materiales curriculares y estrategias de enseñanza, diseñadas para mejorar el ritmo del aprendizaje. Poco a poco se implicaban más profesores en esta actividad, y como resultado de ello, la iniciativa de mejora empezó a tener sus resultados en toda la escuela. Se asignó tiempo para que un profesor pudiera trabajar en el aula del otro y fomentar así las actividades de mejora. Hacia finales de curso, los profesores que habían tomado parte de esta investigación presentaron algunas de sus experiencias al resto del profesorado.

En cada uno de estos ejemplos, las escuelas mejoraron su capacidad de gestionar el cambio, vinculando las *prioridades* a las *condiciones*.

• El primer caso es un ejemplo muy bueno de cómo los directores pueden ayudar a sus compañeros dedicándoles el recurso más valioso que necesitan los profesores: *tiempo*. Al organizar la jornada escolar de manera que los profesores pudieran pasar tiempo juntos, apoyó sus actividades y a la vez demostró su compromiso hacia su aprendizaje profesional.

• La segunda historia nos muestra cómo los *grupos de trabajo bien organizados* que siguen el mismo procedimiento pueden aumentar la concienciación sobre un tema vital incluso en institutos grandes de educación secundaria. En el ejemplo expuesto, el cambio en el currículo no es sólo la puesta en marcha racional de un conjunto de ideas preestablecidas, sino que es un proceso mucho más complejo en el que los implicados intentan reconstruir sus interpretaciones y sus métodos de trabajo.

• El tercer ejemplo ilustra el *enfoque del cambio* "piensa en lo grande y empieza por lo pequeño". Cuando los coordinadores y los directivos reflexionaron sobre los cambios en el estilo de la enseñanza que se habían producido como resultado de este trabajo, detectaron varias estrategias clave. La escuela había revisado y adaptado con éxito algunas condiciones que ayudaban al personal a tratar de mejorar su trabajo. La asignación de tiempo para trabajar en el grupo de innovación fue un factor importante, como también lo fue la habilidad de ambos coordinadores de mantener el impulso del proyecto y difundir los resultados. Su decisión de buscar el modo de que participaran los alumnos se consideró también uno de los puntos fuertes de su actividad.

Estos tres ejemplos también demuestran que la mejora escolar es un proceso holístico, no fragmentado. ¿Pero dónde empieza el viaje hacia la mejora escolar? Como dijo el místico oriental, todo largo viaje comienza con un primer paso. Aunque pensemos que lo ideal no sería comenzar desde donde nos encontramos, no se gana demasiado esperando hasta que "las cosas" mejoren. Según nuestra experiencia, raras veces ocurre, al menos por sí solas.

La metáfora del viaje supone un proceso orgánico, pero las

escuelas atraviesan varias fases distintas a lo largo del trabajo de mejora. Es obvio que la naturaleza del trabajo de cada una de ellas cambiará de una escuela a otra. A veces, distintas fases pueden darse al mismo tiempo, o pueden comenzarse en un orden distinto a la descripción un tanto lineal que ofrecemos a continuación. Pero a pesar de esto no conocemos ninguna escuela que haya llevado a cabo un trabajo de innovación con éxito sin haber pasado por cada una de estas fases en algún momento.

Siguiendo con la metáfora del viaje, describiremos cada una de las fases en forma de pregunta y señalaremos dos tareas en cada fase:

Preguntas clave para la mejora escolar

- ¿Dónde estamos ahora?
- ¿Dónde quisiéramos estar?
- ¿Cómo llegaremos hasta allí?
- ¿Qué debemos hacer para conseguirlo?
- ¿A dónde iremos después?

A continuación, enumeramos dos tareas-clave para cada una de las fases de la mejora escolar.

Fases del viaje	Tareas clave
¿Dónde estamos ahora?	- crear las condiciones internas de la escuela - animar la participación en el trabajo de innovación
¿Dónde quisiéramos estar?	- definir la visión de la escuela - identificar prioridades de mejora
¿Cómo llegaremos hasta allí?	- introducir innovaciones en la práctica docente - planificar la acción
¿Qué debemos hacer para conseguirlo?	- evaluar el proyecto - revisar frecuentemente el progreso conseguido
¿A dónde iremos después?	- pasar de un reto de mejora a otro - establecer una estructura que facilite los procesos de mejora

¿DÓNDE ESTAMOS AHORA?

El tema principal de este libro es la creación, en el seno de la escuela, de las condiciones internas que ayudan a gestionar el cambio. Por tanto, será muy útil tomar esto precisamente como punto de salida. Recomendamos a las escuelas que revisen sus

condiciones en la fase inicial de su viaje hacia la mejora. A veces es necesario centrarse en mejorar las condiciones de la escuela, en las fases inciales, y limitar el trabajo dedicado a las prioridades. Las actividades dedicadas a evaluar las condiciones in ternas de la escuela pueden también ser útiles para crear conciencia y compromisos hacia el trabajo de innovación.

Poco después de empezar a poner en práctica el proyecto IQEA, establecimos un cuestionario/escala de evaluación que ayudara a las escuelas a "revisar sus condiciones internas". Este cuestionario también permite que haya un lenguaje común en el centro escolar a la hora de comentar las estrategias de mejora. La retroinformación que nos empezó a llegar de las escuelas colaboradoras nos convenció de que sería útil tener un instrumento que ayudara a las escuelas a diagnosticar sus condiciones internas.

La "Escala de evaluación" se basa en las seis condiciones para la mejora escolar que hemos descrito en los capítulos anteriores. Cada condición está compuesta de cuatro puntos basados en las ideas clave que se describen en cada uno de los capítulos dedicados a las condiciones. Esto da un total de 24 puntos. En el apéndice se incluye una versión de dicha escala, con instrucciones para su realización y evaluación.

Además de ayudar en la evaluación de las condiciones internas de la escuela, esta escala se puede usar para llevar a cabo la otra tarea clave en esta fase, es decir, crear compromisos en cuanto al trabajo de mejora. Para ayudar en esta tarea, hemos creado otro método para revisar las condiciones internas que es incluso más rápido de usar y conduce sin dilación al debate sobre este tema. Esta actividad consiste en presentar dos afirmaciones sobre cada condición, y cada miembro del claustro debe identificar dónde cree que se encuentra la escuela entre esos dos puntos. Este ejercicio se puede llevar a cabo como parte de una reunión del claustro o durante un día dedicado a la formación para facilitar el debate sobre los aspectos de las condiciones de la escuela sobre los que el profesorado del centro cree que se debe trabajar.

El ejercicio de debate que llamamos "Evaluación de las condiciones que apoyan la mejora de la escuela" se puede encontrar también en el apéndice.

Ambas técnicas de revisión han demostrado ser puntos de partida muy útiles. Ofrecen una imagen de la capacidad del centro para emprender trabajos de mejora, y además generan un interés

hacia las actividades de innovación en el seno de la escuela. Establecen también las bases para la siguiente fase: decidir dónde quiere estar la escuela.

¿DÓNDE QUISIÉRAMOS ESTAR?

Los dos aspectos de esta fase consisten en el debate de la visión de la escuela y en la identificación de las prioridades de desarrollo. Dado que el énfasis de este libro está puesto en la creación de las condiciones para mejorar la escuela, hemos situado esta fase después de la revisión de las condiciones. Es obvio que no discutiremos un orden cronológico estricto. El orden en que se lleven a cabo estas dos fases no es tan importante como el hecho en sí de que se realicen.

El debate sobre la visión de la escuela puede incomodar a algunos lectores y hasta puede provocarles cierto escepticismo. Incluso aquellos que se encuentran cómodos con este concepto tienen la sospecha de que esa "visión" surge de la inspiración de otra persona y se imponen a los demás, pero no es esa "nuestra visión". La experiencia nos ha enseñado que las escuelas eficaces se caracterizan por tener un conjunto de valores compartidos por la mayor parte del personal y que guían el comportamiento de los que se encuentran en el mismo edificio. No queremos decir que la armonía y el consenso están por todas partes, pero sí es cierto que todos comparten una misma percepción de lo que significa la escuela. Como nos dijo recientemente el director de un instituto de educación secundaria: "Cuando hay un acuerdo general sobre lo que somos, entonces la toma de decisiones no supone ningún problema". Esto sigue la línea de nuestra definición de visión: es una filosofía que influye y pone de relieve las acciones de gran parte de las personas en la escuela.

Rechazamos la idea de visión como algo dado, algo absoluto. Así pues, en vez de "tener una visión", lo más importante es implicarse en el proceso de "construir una visión". En este sentido el director, aunque no la plantea, juega un papel fundamental en cuanto a promover una visión general de la escuela. En un instituto de educación secundaria, por ejemplo, el director suele mantener reuniones de todo el claustro durante las cuales reflexiona sobre su opinión acerca de ideas educativas relevantes. Los miembros del

claustro informan de que esto les ayuda a ver su propio trabajo dentro del marco más amplio de hacia dónde se dirige la escuela. Del mismo modo, en una escuela infantil, los profesores valoran la costumbre del director de "pensar en voz alta" acerca de cuestiones de política educativa cuando se reúne informalmente con ellos. Todo esto ayuda a reflexionar sobre el proyecto educativo del centro.

A pesar de que éstas son actividades importantes, creemos que, en general, dedicar demasiado tiempo a debatir los valores sin pasar a la acción es contraproducente. Del mismo modo que los cambios en la cultura de una escuela no se consiguen hablando, sino trabajando conjuntamente en tareas "reales", la visión se construye dando pasos tangibles para hacer que la escuela avance. Por este motivo hemos vinculado en esta fase la construcción de una visión con la decisión de prioridades de mejora. La visión de la escuela queda asegurada mediante la tarea práctica de identificar estas prioridades y luego trabaja sobre ellas.

El segundo aspecto de esta fase, por tanto, es la *identificación de las prioridades de mejora*. En los últimos años, la planificación de la innovación se ha convertido en una estrategia fundamental para la mejora escolar. La planificación consiste en que la escuela desarrolle prioridades de acción, que a menudo son demasiadas para poder trabajar sobre ellas simultáneamente. Esto significa que habrá que decidir su orden. Los principios que deberán guiar este proceso de elección de prioridades son:

- ***Maniobrabilidad***: desde un punto de vista realista, ¿cuánto podemos esperar que se consiga algo?
- ***Coherencia***: ¿existe algún orden que facilite la puesta en práctica?
- ***Consonancia***: ¿hasta qué punto coinciden o se solapan las necesidades identificadas internamente y las presiones externas de reforma?

Aquellas escuelas capaces de darse cuenta de que los cambios generados desde el exterior pueden proporcionar oportunidades, además de (o en vez de) problemas, tienen una mayor facilidad de responder a las exigencias verticalistas. Es por ello que en el proyecto IQEA se estimula a las escuelas a que revisen, y en algunos casos incluso a que reconsideren, sus propias prioridades, así como

sus condiciones, al comenzar el proyecto. Aparte de reunir los criterios descritos en el capítulo 2, pedimos a las escuelas que:

- definan por sí mismas un área o un tema que quieran trabajar
- estén convencidas de que no se trata de una actividad "nueva" o "adicional" que se lleva a cabo simplemente para formar parte del proyecto, sino que se trata de un problema o tema real que la escuela debe trabajar de todas formas
- reflexionen sobre cómo podrían enfrentarse al tema en cuestión de modo que la escuela mejore y avance hacia los requisitos de mejora derivados del proceso de reforma educativa nacional, y a los que se enfrentan todas las escuelas
- lo comuniquen a todos los miembros del claustro.

En cuanto a esto último, sería ideal que hubiera un alto grado de consenso entre los participantes de la escuela por lo que se refiere a las prioridades. Una lógica clara y explícita al respecto ayuda a llegar a un acuerdo y explica el motivo por el cual algunas de las prioridades posibles no se pueden incluir en esta fase.

Hargreaves y Hopkins (1991, pp. 42-44), sugieren cuatro criterios para ordenar las prioridades:

- ***Considerar la urgencia, la necesidad y la conveniencia***. ¿Algunas de las prioridades, tales como las derivadas de la legislación, son urgentes o bien son inevitables? Se propondrán unas prioridades posibles por su necesidad, mientras que otras pueden ser convenientes pero menos urgentes.
- ***Calcular la medida y el alcance***. ¿Algunas de las grandes prioridades del nuevo currículo como las relativas al desarrollo de las "enseñanzas o temas transversales" pueden dividirse en partes más pequeñas para ser aplicadas anualmente? Aquellas prioridades que se extienden durante dos años o más requieren una planificación y una gestión muy minuciosas.
- ***Diferenciar las innovaciones "de raíz" de lo que son innovaciones de las "ramas"***. ¿Algunas prioridades proporcionan unas raíces fuertes, por ejemplo una política de

formación permanente del personal bien diseñada, y sirven de apoyo a las innovaciones de las distinas ramas que representan un progreso de la práctica existente? La mejora escolar supone, entonces, dos tipos de cambios: las ***innovaciones de raíz***, que generan la base sobre la que se apoyan las ***innovaciones de las distintas ramas***.

• ***Establecer vínculos entre las prioridades***. ¿Se pueden relacionar unas prioridades con otras? De ser así, esto fomenta la colaboración entre el profesorado que trabaja con objetivos diferentes y conduce en último término a un mayor progreso.

Al llevar a cabo el proceso de identificación de las prioridades, la escuela establece un diálogo o debate sobre sus valores. Como ya hemos señalado, parece ser que las escuelas eficaces son aquellas que ponen en práctica un conjunto coherente de valores. Estos no estaban dados desde un principio, sino que son el resultado del debate y de la acción, normalmente sobre temas substanciales. Tanta importancia tiene la revisión de las condiciones, el desarrollo de una visión y la identificación de prioridades, como diseñar todo en un plan alcanzable. Este es el tema que tratamos en el siguiente epígrafe.

¿CÓMO LLEGAREMOS HASTA ALLÍ?

En esta fase hay dos tareas clave. En primer lugar relacionaremos el trabajo de las dos fases anteriores sobre condiciones y prioridades, y en segundo lugar, pondremos el énfasis en la práctica docente en el aula, en el contexto de un plan de acción.

Nuestro argumento es que si el trabajo de innovación debe influir en los resultados de los alumnos, debe centrarse en la práctica docente en el aula, así como en las condiciones internas de la escuela. Este punto queda bien ilustrado en los ejemplos ofrecidos al principio de este capítulo, donde los profesores no sólo se centraron en las estrategias de mejora, sino también en el aprendizaje activo de los alumnos, las adaptaciones curriculares y el ritmo de aprendizaje. Es importante señalar que, en cada ejemplo, la acción se enmarcaba dentro de algún plan.

Planificar la acción no es sólo redactar una serie de prioridades.

Consiste en crear un plan lo suficientemente detallado como para ayudar a los profesores en los aspectos prácticos cotidianos del "viaje". Este plan también debería ser lo suficientemente flexible como para permitir que, mientras se está aplicando, se puedan hacer correcciones que sean el resultado de las ideas que surgen al profundizar en el trabajo. Los acontecimientos impreevistos que ocurren de manera inevitable tampoco deberían suponer ningún problema. Algunos compañeros se refirieron hace poco a esta fase de la siguiente manera: no se trata del clásico "planifica y luego actúa", sino "actúa y luego planifica, …y después, actúa y planifica un poco más".

En el capítulo 4 describimos algunos aspectos de la planificación. Como vimos, los planes deben ser líneas de acción flexibles en vez de programas fijos. Los planes de acción dirigidos a los profesores son muy distintos de los planes de mejora. Estos últimos son simplemente una lista de prioridades de la escuela, y como tales, un documento público "brillante" al alcance de un público bastante amplio. Los planes de acción son documentos de trabajo para grupos de profesores que vinculan las prioridades departamentales y escolares a la práctica docente en el aula. Cada plan de acción describe, el programa de trabajo que se llevará a cabo. Contiene (Hargreaves y Hopkins, 1991, p. 51):

- la ***prioridad*** tal y como se describe en el plan de mejora del centro
- los ***objetivos***, al menos los más específicos para esa prioridad
- los ***criterios de valoración*** con los que se evaluará el progreso y el éxito respecto a los objetivos
- las ***tareas*** o el trabajo a realizar para alcanzar cada objetivo; existen tareas para la puesta en práctica y tareas para la evaluación
- la ***asignación de responsabilidades*** para cada objetivo y cada tarea, temporalizadas
- las fechas de las reuniones para ***evaluar el progreso***
- los ***recursos*** (de material y equipo, financieros, de cursos de formación necesarios, etc.).

Centrar el trabajo de mejora en la práctica docente en el aula y apoyarlo con un plan factible y realista son condiciones necesarias,

aunque no suficientes, para el buen rendimiento de los alumnos. Ahora ha llegado el momento de entrar en acción.

¿QUÉ DEBEMOS HACER PARA CONSEGUIRLO?

Hasta ahora hemos hablado casi exclusivamente de preparación y planificación. En este momento tenemos que centrar la atención en la acción. El espacio de tiempo inevitable entre las fases anteriores y ésta debería ser el menor posible, si no se quiere perder el impulso. Las escuelas también deben evaluar cómo lo están haciendo. Si se relaciona la ejecución con la evaluación, esta última puede ayudar a rediseñar y guiar el plan de acción en vez de ser un ***post mortem***.

Después de todo el trabajo dedicado a la planificación es fácil pensar que, una vez acordado un plan de acción, se llevará a cabo por sí solo. Pero nuestra experincia nos dice que la puesta en práctica no ocurre de modo automático. Una ejecución eficaz de lo planificado requiere un apoyo continuado. Incluso el entusiasmo del personal más comprometido puede decaer cuando el trabajo rutinario y los acontecimientos imprevistos distraen la atención de los profesores del plan de acción. En este sentido, los profesores con mayor responsabilidad, directores, jefes de departamento, etc., pueden potenciar la motivación y, de este modo, mantener el compromiso, mostrando interés, haciéndose asequibles y participando plenamente en el trabajo de mejora.

Mantener el impulso es una tarea fundamental

Poner en práctica los planes de acción puede ser una tarea enojosa, ya que el progreso avanza siempre con dificultad. Cuando surjan los problemas, lo importante es buscar soluciones en vez de desesperarse. El folleto publicado por DES, ***Planning for School Development*** (1989, p. 16) sugiere algunas tácticas útiles:

- proporcionar apoyo suplementario al equipo en cuestión
- reasignar funciones y responsabilidades a los miembros del equipo
- aprovechar los conocimientos y la experiencia de todos
- buscar ayuda externa

- modificar el calendario establecido
- reducir la acción a proporciones más fáciles de llevar a cabo

Las circunstancias también pueden cambiar para mejor y de este modo se puede sacar provecho de oportunidades imprevistas para así acelerar el ritmo de los avances.

El texto señalado DES (1989), contiene también consejos muy útiles para *revisar los avances con periodicidad*. Como vimos en el capítulo 4, una *revisión del progreso* es un acto de evaluación en el transcurso de una ejecución. Es la respuesta a la pregunta: ¿cómo vamos hasta el momento? Si se realizan muchas revisiones del progreso, eso significa que los profesores utilizan su experiencia profesional para valorar los avances. Este es un elemento natural del control de las actividades de cada uno, que puede convertirse en sistemático si estos juicios intuitivos se respaldan con pruebas y se comparten con el resto del equipo. Recomendamos que se revise el progreso hecho en cada tarea al menos una vez por trimestre según los criterios de evaluación del objetivo en cuestión. El equipo necesitará pruebas claras del nivel de progreso: si se va recogiendo esta información se reducirá la cantidad de trabajo de fases posteriores.

La revisión del éxito se lleva a cabo al final del trabajo de desarrollo de un objetivo, y tiene como finalidad revisar la eficacia de la puesta en práctica. El equipo decidirá el grado de éxito de la realización del objetivo o prioridad en su conjunto. Revisar el progreso realizado no debería ser complicado ni debería necesitar mucho tiempo. En gran medida debería consistir en recopilar los informes de progresos anteriores, compararlos con los actuales, y luego sacar conclusiones.

Aunque muchas escuelas opinan que entrar en acción es algo bastante sencillo, mantener el impulso durante la misma y sobre todo controlar el progreso suelen ser tareas mucho más difíciles. No obstante, conseguir superar esta fase con éxito es fundamental si se quiere institucionalizar todo el proceso y se quiere llegar a la fase final.

¿A DÓNDE IREMOS DESPUÉS?

Las actividades clave de esta fase tan importante del proceso se desplazan de un ciclo de mejora a otro, se deben centrar en establecer una estructura para la innovación dentro de la escuela. A menos que la escuela haya desarrollado esta capacidad, su mejora no se puede dar por sentada.

A medida que la escuela entra en ***ciclos sucesivos de innovación***, se deben identificar y planificar nuevas prioridades. Esto no puede hacerse de manera mecánica, sino que el contenido del nuevo plan quedará determinado por factores tales como:

- prioridades que ya se habían establecido en sesiones de planificación anteriores
- lecciones aprendidas del plan original
- cualquier ralentización o aceleración que esté ocurriendo
- cambios en la política y las iniciativas nacionales o locales
- las nececesidades y circunstancias cambiantes de la escuela
- la visión de la escuela a largo plazo, que proporciona una guía de cómo un conjunto de prioridades puede suponer unas “raíces“ o fundamentos de otras

Pasar de un ciclo a otro es más sencillo en la teoría que en la práctica. Para las escuelas suele ser difícil dar por conseguido un objetivo y pasar a otro tema. Algo que puede servir de gran ayuda es tener una idea clara de lo que la escuela pretende conseguir y cuándo, y llevar a cabo una evaluación al finalizar el trabajo sobre una prioridad en concreto. Debería evitarse realizar trabajos de innovación sobre prioridades ya conseguidas; es preferible que la escuela busque otro tipo de actividad sobre la que trabajar.

Una ***estructura de innovación*** puede facilitar enormemente la transición de un ciclo a otro. Quizá uno de los retos cruciales a los que se enfrentan hoy las escuelas sea cómo equilibrar eficazmente el cambio y la estabilidad, es decir, por un lado, cómo conservar lo que ya es eficaz en la escuela y por el otro, cómo responder positivamente a las innovaciones y al reto del cambio. Creemos que las condiciones internas de la escuela son fundamentales para conseguir el equilibrio adecuado. Nuestro trabajo también nos está enseñando que muchas escuelas eficaces tienen una mayor facilidad para pasar de una secuencia de innovación a otra si adaptan sus estructuras.

Las escuelas están descubriendo rápidamente y a veces de forma

dolorosa, que los procedimientos existentes dedicados a la organización del aprendizaje, de la enseñanza o de la evaluación no encajan bien con las actividades de innovacióñ, que inevitablemente trascienden las jerarquías, las áreas curriculares, las pautas de las reuniones o los calendarios establecidos. Se requieren estructuras complementarias, cada una de ellas con su propio objetivo, presupuesto y sistema de trabajo. Las respuestas innovadoras necesarias para la mejora continuada requieren:

- delegación
- grupos de trabajo
- niveles elevados de formación permanente específica
- tiempo suficiente para planificar
- trabajo colaborativo.

Es evidente que la mayor parte del tiempo y los recursos de la escuela se dedican a sus actividades cotidianas, pero a menos que exista también un elemento dedicado a la innovación, la escuela no podrá progresar en épocas de cambio. Sólo entonces se podrá decidir qué aspecto de la escuela debe mejorarse, y esa será la prioridad que se "tratará" durante un periodo determinado. Por tanto, en la práctica, la estructura de innovación actúa como sistema de apoyo para el resto de actividades escolares. Una prioridad en la enseñanza o en el aprendizaje, por ejemplo, se extenderá inevitablemente a todo el currículo escolar si se gestiona adecuadamente. Una vez terminado el trabajo sobre un aspecto concreto de la escuela se selecciona otro, y así sucesivamente. Al cabo de un tiempo, la mayor parte de los aspectos de la escuela habrán sido objeto de algún tipo de mejora.

Así es como las escuelas responden con eficacia a los retos de las reformas centralizadas e impuestas, en un sistema descentralizado. Las escuelas adoptarán algunos cambios de manera inmediata, bien porque no tienen otra opción o bien porque tienen cierta inclinación hacia ese cambio. Otros cambios en los que quizá falte experiencia seleccionan como mejoras prioritarias y se ordenan en el tiempo estableciendo un calendario. No obstante, a veces se opone resistencia a otras iniciativas centralizadas, bien por ser incompatibles con el objetivo principal de la escuela, o bien porque son erróneas.

Este debate y los diversos ejemplos que se ofrecen en este

capítulo se dirigen en cierta forma a responder a la pregunta "¿Cómo se lleva a cabo la mejora escolar en épocas de cambio?" A menos que las escuelas puedan asumir un papel activador de las iniciativas políticas externas, continuarán padeciendo una sobrecarga de innovaciones y poco a poco perderán el control de su propia agenda educativa. La integración de fases de acción, como las que hemos descrito en este capítulo, en la actividad cotidiana de la escuela es lo que mantiene en marcha el proceso de mejora. Sin embargo, no consideramos que este proceso sea una secuencia de fases completas que se entrelazan. La realidad es mucho más compleja e impredecible. Pero a menos que las actividades de cada fase se conviertan en el ***modus operandi*** de la escuela, el viaje hacia la mejora escolar conducirá a un callejón sin salida.

LECTURAS RECOMENDADAS

Cada vez son más las publicaciones acerca del cambio educativo y las estrategias para conseguirlo. La publicación de Michael Fullan de Toronto, Canadá, y de Bruce Joyce, de California, han influido en nuestro propio pensamiento y nuestra práctica (ver por ejemplo: Fullan, 1991, 1993, Fullan *et al*. 1990; Joyce 1991, Joyce y Showers 1988, Joyce *et al*. 1989, 1993). Nuestro consejo sobre la planificación del desarrollo, *The Empowered School* (Hargreaves y Hopkins, 1991), y *Managing School Development* (West y Ainscow, 1991) contienen una amplia variedad de reflexiones y actividades prácticas a las que hemos recurrido a lo largo de este libro. Nuestro libro *School Improvement in an Era of Change* (Hopkins *et al*, 1994) contiene tanto un tratamiento teórico riguroso sobre la mejora escolar como una gran variedad de casos de escuelas que están superando con éxito el reto que supone el cambio. Existen muchas estrategias para evaluar la escuela antes de llevar a cabo trabajos de innovación. El proyecto GRIDS, por ejemplo (ver Abbott *et. al*, 1988) ha tenido bastante éxito.

En otros trabajos más recientes hemos desarrollado una serie de técnicas que tienen como objetivo trazar el proceso de cambio en las escuelas. Al avanzar en este trabajo también nos hemos dado cuenta de que estas técnicas son de interés, no sólo para los investigadores por ser herramientas de investigación, sino también para los profesionales, para sus objetivos de mejora del profesorado

y el centro escolar. Estas técnicas se pueden utilizar tanto individualmente como combinadas para construir un esquema bastante completo del proceso de cambio en la escuela como precursor del trabajo continuado de innovación en la escuela (Cambridge University, 1994).

10

Una invitación…

Queremos terminar con una observación y una invitación.

Con este libro hemos querido presentar de un modo práctico y asequible algunas de las cosas que hemos aprendido sobre la mejora escolar en la última década. Al trabajar con centros escolares de todo tipo nos hemos dado cuenta de que mejorarlas es una tarea que requiere mucho tiempo, mucho trabajo y muchos recursos. No prometemos un jardín de rosas, pero estamos convencidos de que, a menos que adoptemos un enfoque del cambio más minucioso y más profundo, adaptando el cambio externo y transformándolo en objetivos internos, continuaremos desperdiciando recursos, nos desilusionaremos y no daremos lo que se espera de nosotros en el aula.

Hasta aquí la observación. Ahora pasemos a la invitación.

Como han podido observar, utilizamos la metáfora del "viaje" para describir nuestro enfoque respecto a la mejora escolar. Esperamos que este libro sirva para animar a muchos maestros y maestras y a muchas escuelas a que emprendan sus propios viajes de mejora. Esperamos también que consideren que nuestros consejos son sensatos y las actividades que proponemos desafiantes y útiles. Por ello nos gustaría conocer su reacción ante este libro y las ideas que contiene.

¿Considera, al igual que nosotros, que el trabajo de mejora escolar es sobrecogedor, pero al mismo tiempo gratificante; agotador, pero al mismo tiempo apasionante; frustrante, pero al mismo tiempo desafiante, y a pesar de todo se ha dado cuenta de que es la única manera de avanzar? Al radicar nuestra experiencia en el trabajo *con* con las escuelas más que *en* las escuelas, ¿hemos logrado apelar a su experiencia? Cualesquiera que sean sus respuestas, pero sobre todo si está llevando a cabo su propio viaje

de mejora, nos gustaría que compartiera algunos de sus relatos de viaje con nosotros.

¡Esperamos recibir sus noticias!

MEL AINSCOW, DAVID HOPKINS, GEOFF SOUTHWORTH Y MEL WEST
(University of Cambridge Institute of Education
Shaftesbury Road, Cambridge CB2 2BX)

---

1 El término "escuela" está tomado, a lo largo del libro, en su sentido más amplio, refiriéndose a instituciones educativas de cualquier nivel académico. *(Nota del revisor.)*

2 AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G. y WEST, M.: *¿Cómo mejorar las clases? Manual para la formación del profesorado*. Narcea, Madrid, 2001.

3 *En inglés: lncrease Quality Education for Alt.*

4 En el Reino Unido cada profesor dispone de una serie de días libres al año para utilizar en actividades de formación, según su propio criterio y elección.

5 Office for Standards in Education (Oficina para el rendimiento en educación).

6 En nuestro contexto se referirían sobre todo a los Equipos de Orientación Educativa que, de un modo u otro están en todas las Comunidades Autónomas, también, en cierta medida a las ONGs que colaboran con los centros escolares.

7 En nuestro contexto se estaría hablando, sobre todo, de los Equipos de Orientación Educativa que intervienen en los centros escolares y de algunas ONGs que colaboran prestando ciertos apoyos o realizan algunas actividades complementarias en el ámbito de la acción tutorial.

8 Uno de los esquemas de formación permanente que tiene a su alcance el profesorado en el Reino Unido, es el de los llamados "días de formación" (entre 6 y 10). Cada profesor puede disponer libremente de ellos y, cuando lo considere oportuno, podrá acudir a actividades de formación permanente programadas. Una de las condiciones en que se basa este proyecto, es que el profesorado de los centros que se implique en él, empleen *conjunta y coordinadamente* parte de estos días en las actividades que se le proponen.

9 En buena parte del sistema educativo español existe el esquema de formación llamado "formación en centros", dentro del cual podrían desarrollarse estas propuestas.

10 En nuestro contexto se trataría de lo que llamamos procesos de "adaptación del currículo" y las consiguientes "adaptaciones curriculares".

Apéndice

- **Modelos de entrevistas**
- **Escala de evaluación**
- **Ejercicio de debate**

MODELOS DE ENTREVISTAS

(ACTIVIDAD 8.4)

MODELO DE ENTREVISTA 1 - DIRECTIVOS

1. ¿Cómo describiría el enfoque del director/equipo directivo hacia el liderazgo en la escuela? ¿Puede ilustrarlo con referencias a decisiones que se hayan tomado recientemente en la escuela?

2. ¿Cree que el personal comprende los procedimientos y mecanismos de la toma de decisiones y las oportunidades de participación en la gestión de la escuela?

3. ¿Es consciente de que existan tensiones entre la necesidad de un «liderazgo fuerte» y y la necesidad de que se tengan en cuenta todos los puntos de vista? ¿Puede poner ejemplos?

4. ¿Puede poner ejemplos de cómo distintos miembros del personal han respondido de forma diferente al mismo enfoque de la dirección? ¿Cuál sería su explicación?

5. ¿Qué oportunidades tiene otros miembros del centro de desarrollar sus capacidades de liderazgo en la escuela? ¿Existe una planificación de este desarrollo o depende de la iniciativa individual?

6. ¿Se siente cómodo con el equilibrio existente en la escuela entre la autoridad de la dirección y la autonomía profesional?

7. ¿Cómo cree que ha cambiado el enfoque del liderazgo en

los centros educativos a lo largo de su carrera docente? ¿Cómo cree que cambiará en el futuro?

8. ¿Cree que existe un tipo de liderazgo que funcione mejor en las escuelas? En caso de ser así, ¿cuál es? ¿En qué medida es innato más que aprendido?

9.

10.

MODELO DE ENTREVISTA 2 - JEFES DE DEPARTAMENTO/ COORDINADORES DE CICLO

1. ¿Cómo describiría el enfoque de la dirección hacia el liderazgo en la escuela? ¿Puede ilustrarlo con referencias a decisiones que se hayan tomado recientemente en la escuela?

2. ¿Comprende con claridad cómo se toman las decisiones en la escuela? ¿Cómo describiría sus propias oportunidades de participar/influir en la toma de decisiones?

3. ¿Qué oportunidades tiene de desarrollar sus propias capacidades de liderazgo? ¿Cree que recibe suficiente apoyo/aliento para experimentar el comportamiento de líder en su departamento, ciclo o área de responsabilidad?

4. ¿Cree que existe algún tipo de tensión por ser miembro de la estructura directiva del centro de la escuela por un lado y representante de un conjunto de profesores dentro del centro por el otro?

5. ¿Cree que cambia su enfoque sobre el liderazgo dependiendo del miembro del personal con el que trata? Si es así, ponga ejemplos y razónelos.

6. ¿Qué restricciones, si las hay, cree que inhiben su función de liderazgo en su departamento/ciclo? ¿Cómo se podrían tratar de resolver esas restricciones?

7. ¿Cuál cree que sería el desarrollo ideal de la función de liderazgo del jefe de departamento/ciclo? ¿Cómo cree que se desarrollará a lo largo de los próximos cinco años?

8.

9.

MODELO DE ENTREVISTA 3 - PROFESORADO

1. ¿Cómo describiría el enfoque de la dirección hacia el liderazgo en la escuela? ¿Puede ilustrarlo con referencias a decisiones que se hayan tomado recientemente en la escuela?

2. ¿Cómo describiría el estilo en que se lleva a cabo el liderazgo en su departamento? ¿Puede poner ejemplos?

3. ¿Cree que dispone de oportunidades suficientes para participar/influir en la gestión de su departamento/ciclo?

4. ¿Cree que existe un equilibrio satisfactorio en la escuela entre la autoridad de la dirección y la autonomía profesional?

5. ¿Cómo quisiera que se desarrollaran las prácticas de

liderazgo en las escuelas?

6. ¿Qué oportunidades tiene y qué oportunidades debería tener para desarrollar sus habilidades de liderazgo para prepararse para un ascenso en la escuela?

7.

8.

9.

ESCALA DE EVALUACIÓN

Condiciones de la escuela

La escala de evaluación que ofrecemos a continuación, presenta una serie de 24 afirmaciones en torno a su escuela.

A través de estas preguntas, nos gustaría conocer su opinión sobre su escuela, o en otras palabras, cuál es su "visión" acerca de ella.

No existen respuestas correctas, cualquier percepción es válida. Lo que realmente necesitamos conocer es su opinión personal.

Por favor, antes de responder, indique cuál es su puesto actual en la escuela:

Personal de apoyo
Profesorado
Equipo directivo

(Fuente: *Adaptado de Mapping Change in Schools: The Cambridge Manual of Research Techniques.)*

ESCALA DE EVALUACIÓN

FORMULACIÓN DE PREGUNTAS Y REFLEXIÓN				
1.1	**En esta escuela dialogamos acerca de la calidad de nuestra enseñanza.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
1.2	**Hacemos el seguimiento de los progresos y los cambios que introducimos.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
1.3	**Los profesores dedicamos tiempo a revisar nuestras clases.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
1.4	**La escuela tiene especial cuidado en mantener la confidencialidad.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
PLANIFICACIÓN				
2.1	**Nuestros proyectos a largo plazo quedan reflejados en la planificación escolar.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2.2	**En nuestra escuela se considera más importante el proceso de planificar que el plan escrito.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2.3	**Cada persona conoce perfectamente el desarrollo de las prioridades en la escuela.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2.4	**En la escuela revisamos y modificamos nuestra planificación.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
PARTICIPACIÓN				
3.1	**En esta escuela pedimos su opinión a los estudiantes antes de introducir cambios.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3.2	**Tenemos en cuenta el parecer de los padres cuando introducimos cambios en el curriculum.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3.3	**Toda la comunidad educativa trabaja conjuntamente para decidir el futuro de la escuela.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3.4	**En nuestro trabajo, utilizamos los servicios externos de apoyo, las asesorías, etc..**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

FORMACIÓN PERMANENTE				
4.1	**En esta escuela se valora la formación permanente del profesorado.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4.2	**Al concebir el proyecto educativo se pone énfasis en esta formación.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4.3	**En esta escuela, la formación permanente de su profesorado está centrado en el aula.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4.4	**La organización de la escuela permite dedicar tiempo a la formación permanente.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
COORDINACIÓN				
5.1	**Los profesores que ejercen funciones de coordinación tienen plena capacidad para poder hacerlo.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
5.2	**Normalmente trabajamos en equipo.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
5.3	**El claustro está informado de las decisiones importantes.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
5.4	**Compartimos experiencias sobre la mejora de la práctica docente en el aula.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
LIDERAZGO				
6.1	**El claustro tiene una visión clara de hacia dónde nos dirigimos.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
6.2	**Los miembros con mayor rango y responsabilidad del claustro delegan tareas difíciles que suponen un reto.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
6.3	**La dirección lidera las prioridades de mejora.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
6.4	**El profesorado tiene oportunidades de ejercer funciones de liderazgo.**			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

Análisis de la Escala

Debido a que esta escala trata básicamente de evaluar y diagnosticar la estructura de mejora de la escuela, se aconseja llevar a cabo este análisis desde un punto de vista institucional más

que individual.

Del mismo modo, el análisis debería realizarse por subescala en vez de por afirmaciones. Se establece una puntuación para cada afirmación, que va del 1 al 4 para las respuestas CASI NUNCA (1), A VECES (2), A MENUDO (3) y CASI SIEMPRE (4). Esta puntuación se suma en cada subescala, utilizando el cuadro resumen que aparece más abajo.

Los datos tienen más sentido si se expresan en porcentajes. Si se presentan de este modo, es más fácil destacar las respuestas que siguen un patrón, especialmente cuando se suma el porcentaje de respuestas de A MENUDO y las de CASI SIEMPRE.

Ya que la escala quiere hacer una diferenciación entre «equipo directivo», «profesorado» y «personal de apoyo», el análisis puede realizarse por subescalas para cada uno de estos grupos.

Cuadro resumen

	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
Formulación de preguntas y reflexión				
Planificación				
Participación				
Formación permanente				
Coordinación				
Liderazgo				

EJERCICIO DE DEBATE

Evaluación de las condiciones que apoyan la mejora de la escuela

La experiencia fruto de nuestro trabajo con las escuelas que han participado en este proyecto durante el pasado año nos ha llevado a reconstruir nuestra tipología de condiciones para la mejora escolar. Nuestra opinión se recoge sintéticamente en

los siguientes epígrafes:

- Desarrollo profesional y formación permanente
- Participación
- Liderazgo
- Coordinación
- Formulación de preguntas y reflexión
- Planificación

Las hojas que se incluyen a continuación muestran posiciones extremas con respecto a estos temas en la vida de la escuela.

Tareas:

1. Indique en cada línea su percepción de lo que se describe en su propia escuela,

   a) a principios de curso

   b) en la actualidad.

2. Donde crea que ha habido cambios, anote cuáles cree que han sido los factores que han conducido a tales cambios.

CONDICIONES QUE APOYAN LA MEJORA DE LA ESCUELA

Condición IQEA 1: Formación permanente

Las actividades de formación permanente del profesorado tienen poca incidencia sobre la práctica en el aula.	Las actividades de formación permanente mejoran la práctica en el aula.

Condición IQEA 2: Participación

Los alumnos y los padres creen que tienen pocas ocasiones de influir en la política de la escuela.	Tanto los alumnos como los padres participan plenamente en los debates de la escuela.

Condición IQEA 3: Liderazgo

Son muy pocos los miembros del claustro que creen que pueden tomar iniciativas en cuanto a actividades de mejora de la escuela.	Todos los miembros del personal se sienten capaces de tomar iniciativas en cuanto a actividades de mejora de la escuela.

Condición IQEA 4: Coordinación

El claustro no está seguro de cuáles son las prioridades y los planes, ni de cómo se toman las decisiones.	Todos los miembros del claustro comprenden la política de la escuela, los planes y el proceso de toma de decisiones.

Condición IQEA 5: Preguntas y reflexión

Los datos disponibles (como las observaciones hechas en clase y los resultados de exámenes) apenas se tienen en cuenta para la planificación y el control del progreso.	Los datos disponibles se tienen en cuenta en la planificación y el control del progreso.

Condición IQEA 6: Planificación

El claustro apenas se implica en los procesos de planificación de la escuela.	El claustro se implica plenamente en los procesos de planificación de la escuela.

Bibliografía

ABBOTT, R. *et al.* (1988): *GRIDS School Handbooks*. 2ª ed., versiones primaria y secundaria, York: Longman for the SCDC.

AINSCOW, *M. (2001): Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea*.

AINSCOW, M. (ed.) (1991): *Effective Schools for All*. Londres: Fulton; Baltimore; Brookes.

AINSCOW, *M. (2001): Necesidades especiales en el aula. Guia para la formación del profesorado. 3.ª ed., Madrid: Narcea/Unesco*.

ANDERSON, L. W. Y BURNS, *R. B. (1989): Research in classrooms: The study of teachers, teaching and instruction. Oxford: Pergamon*.

CALDWELL, *B*. Y *S*PINKS, J. (1992): *Leading the Self-managing School*. Londres: Falmer Press.

Cambridge University (1994): *Mapping Ghange in Schools - The Cambridge manual of Research Techniques*. Cambridge: University of Cambridge Institute of Education.

DES (1989): *Planning for School Development. Londres: HMSO*.

DES (1991): *Development Planning: A practical guide. Londres:HMSO*

FULLAN, M. (1990): "El desarrollo y la gestión del cambio", en *Revista de Innovación Educativa*, núm. 5, ICE Universidad de Murcia, 9-12.

FULLAN, M. *(1991): The New Meaning of Educational Change. Londres: Cassell*.

FULLAN, M. (1993): *Change Forces*. Londres: Falmer Press.

FULLAN, M. (1994): "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental", en *Revista de Educación*, núm. 304, mayo-agosto, 147-161.

F*ULLAN*, M. *Y* H*ARGREAVES*, A. (1992): *What's Worth Fighting for in Your School?* Buckingham: Open University Press.

FULLAN, M. *et al.* (1990): "Linking classroom and school improvement", en *Educational Leadership*. 47, 8,13-19.

HARGREAVES, D. H. Y HOPKINS, D. (1991): The Empowered School.

Londres: Cassell.

HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.

HOPKINS, D. (1993): *A Teacher's Guide to Classroom Research* (2ª ed.). Buckingham: Open University Press.

HOPKINS, D., AINSCOW, M. Y WEST, M. (1994): *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassell.

HUSTLER, D., MILROY, E. Y COCKETT, M. (eds.) (1991): *Learning Environments for the Whole Curriculum*. Londres: Unwin Hyman.

JOHNSON, D. W. Y JOHNSON, R. T. (1989): *Leading the Co-operative School.* Edina: Interaction Book Company.

JOHNSON, D. W. Y JOHNSON, F. P. (1994): *Joining Together - Group theory and group skills* (5ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

JONES, A. (1987): *Leadership for Tomorrows Schools*, Oxford: Basil Blackwell.

JOYCE, B. (1985): *Modelos de enseñanza*. Anaya, Salamanca.

JOYCE, B. (1991): 'The doors to school improvement", en *Educational Leadership*. mayo, 59-62.

JOYCE, B. *et al.* (1989): "School renewal as cultural change", en *Educational Leadership*, 47, 3, 11-23.

JOYCE, B., WOLF, J. Y CALHOUN, E. (1993): *The Self Renewing School*. Alexandria, Virginia (EE.UU.): ASCD.

NÍAS,]., SOUTHWORTH, G. Y CAMPBELL, P. (1992): *Whole School Curriculum Development in Primary Schools. Londres: Falmer Press*.

ROGERS, G. Y BADHAM, L. (1992): *Evaluation in Schools - Getting started on training and implementation. Londres: Routledge*.

ROSENHOLTZ, S. (1989): *Teachers' Workplace: The social organisation of schools. Londres: Longman*.

RUDDUCK, J. (1991): *Innovation and Change*. Milton Keynes: Open University.

RUDDUCK, J. (1994): "Reflexiones sobre el cambio en las escuelas", en Angulo, F. y Blanco, N.: *Teoría y desarrollo del currículum*. Archidona: Aljibe.

STAINBACK, S. y W. (2000): *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid: Marcea.*

SENGE, P. (1990): *La quinta disciplina en la práctica*. (Trad. Carlos Gardini). Barcelona: Granica, 1995.

SMYTH, J. y otros (1989): *Teoría Crítica de la Administración Educativa*. Universidad de Valencia, Servicio de Publicaciones.

SMYTH, J. (1991): "Una pedagogía crítica de lo práctico en el aula", en *Revista de Educación*, núm. 294, 275-300.

WEST, M. Y AINSCOW, M. (1991): *Managing School Development*. Londres: David Fulton Publishers.

WOLFENDALE, S. (1987): *Primary Schools and Special Needs. Londres: Cassell*.

Colección
EDUCACION HOY ESTUDIOS

AEBLI, H.: 12 *formas básicas de enseñar*.
— *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*.
AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula*.
— *Desarrollo de escuelas inclusivas*.
— *Hacia escuelas eficaces para todos*.
— *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*.
AINSCOW, M. y WEST, M.: *Mejorar las escuelas urbanas*.
ALSINA, Á. y PLANAS, N.: *Matemática Inclusiva*.
ARIZA, C. y *otros: Programa Integrado de Pedagogía Sexual*.
ASSMANN, H.: *Placer y ternura en la Educación*.
BLANCHARD, M. y MUZÁS, Mª. D.: *Los proyectos de aprendizaje*
BARBOSA, E. F. y MOURA, D. G.: *Proyectos educativos y sociales*.
BARTOLOMÉ, M. (Coord.): *Identidad y Ciudadanía*.
BAUDRIT, A.: *Interacción entre alumnos*.
BAZARRA, L. y otros: *Profesores, alumnos y familias*.
BERNABÉU, N. y GOLDSTEIN, A.: *Creatividad y aprendizaje*.
BERNAD, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación escolar*.
BERNARDO, J.: *Cómo personalizar la educación*.
BERNARDO, J. y JAVALOYES, J. J.: *Motivar para educar*.
BISQUERRA, R.: *Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica*.
BLANCHARD, M.: *Transformando la sociedad desde las aulas*.
BOUD, D. y otros: *Aprendizaje a partir de la experiencia*.
BRUNER, J. S.: *El proceso mental en el aprendizaje*.
CARRERA, C. y otras: *Agenda de trabajo del Orientador*.
CERRO, S. M.ª: *Grafología pedagógica*.
CLAPP, E.P.: *La creatividad como proceso participativo y distribuido*.
DAY, Ch.: *Formar docentes*.
— *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*.
DOMINGO, A. y GÓMEZ, M. V.: *La práctica reflexiva*.
ECHEITA, G.: *Educación para la inclusión, educación sin exclusiones*.
ESCRIBANO, A. y MARTÍNEZ, *A.: Inclusión educativa y profesorado*

inclusivo.
FOUREZ, G.: *Construcción del conocimiento científico*.
— *Cómo se elabora el conocimiento*.
FRANCESCATO, D. y otros: *Psicología Comunitaria en la enseñanza y la orientación*.
GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Manual de dificultades de aprendizaje*.
GERVILLA, A.: *Didáctica de la Educación Infantil*.
— *Familia y educación familiar*.
GERVILLA, E.: *Educación familiar*.
GÓMEZ-CHACÓN, I.: *Matemática emocional*.
GUPTA, R. M. y COXHEAD, P: *Asesoramiento y apoyo psicopedagógico*.
HANSEN, D. T.: *El profesor cosmopolita en un mundo global*.
HAYES JACOBS, H.: *Curriculum XXI*.
HERNÁNDEZ, P: *Diseñar y enseñar*.
HERNÁNDEZ, C.A. y GUÁRATE, A.Y.: *Modelos didácticos*.
HERSH, R. y otros.: *El crecimiento moral*.
HOUGH, M.: *Técnicas de orientación psicológica*.
HUSÉN, T.: *La escuela a debate. Problemas y futuro*.
HUSÉN, T. y OPPER, S.: *Educación multicultural y multilingüe*.
JENSEN, E.: *Cerebro y aprendizaje*.
KEOGH, B. K.: *Temperamento y rendimiento escolar*.
KLENOWSKI, V.: *Desarrollo de Portafolios para el aprendizaje y la evaluación*.
LONGÁS, J. y MOLLÁ, N.: *La escuela orientadora*.
LOVELESS, A. y WILLIAMSON, B.: *Nuevas identidades de aprendizaje*.
LLOPIS, C. (Coord.): *Recursos para una educación global*.
MALLET, P: *Las amistad entre niños o adolescentes*.
MANNAY, D.: *Métodos visuales, narrativos y creativos*.
MARCELO, C. y VAILLANT, D.: *Desarrollo profesional docente*.
— *El ABC y D de la Formación Docente*.
MARCO STIEFEL, B.: *Competencias básicas*.
MARDOMINGO, M.ª J.: *Psiquiatría para padres y educadores*.
MARTIN, M.: *Semiología de la imagen y pedagogía*.
McCLELLAND, D.: *Estudio de la motivación humana*.
MEMBIELA, P. (Ed.): *Enseñanza de las Ciencias desde la perspectiva CTS*.

MONEREO, C. y POZO, J. I.: *La identidad en Psicología de la Educación*.
MORIÑA, A.: *Investigar con historias de vida*.
PÉREZ JUSTE, R. y otros: *Hacia una educación de calidad*.
PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía social-Educación social*.
PERPIÑÁN, S.: *La salud emocional en la infancia*.
— *Tengo un alumno con síndrome de Down*.
POEYDOMENGE, M. L.: *La educación según Rogers*.
POPHAM, W. J.: *Evaluación transformativa*.
POSTIC, M.: *La relación educativa*.
POSTIC, M. y DE KETELE, J. M.: *Observar las situaciones educativas*.
POVEDA, L.: *Ser o no ser*.
— *Texto dramático. La palabra en acción*.
PRING, R.: *Unafilosofía de la educación políticamente incómoda*.
QUINTANA, J. M.ª: *Pedagogía familiar*.
RAY, W.: *Diferencias individuales en el aprendizaje*.
RODRÍGUEZ, A. y otros: *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*.
ROSALES, C.: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*.
RUIZ, J. M.ª: *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*.
SÁINZ, C. y ARGOS, J.: *Educación Infantil*.
SCHWARTZ, B.: *Hacia otra escuela*.
STAINBACK, S. y W.: *Aulas inclusivas*.
SOUSA, D. A. (Ed.): *Neurociencia educativa*.
TARDIF, M.: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*.
TEJEDOR, F. J. y GARCÍA VALCÁRCEL, A. (Eds.): *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*.
TENBRINK, T. D.: *Evaluación. Guía práctica para profesores*.
TITONE, R.: *Psicodidáctica*.
URÍA, M.ª E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*.
VALLE, J.M. y MANSO, J.: *La 'cuestión docente' a debate*.
VÁZQUEZ CANO, E. y SEVILLANO, M.ª L.: *Dispositivos digitales móviles en educación*.
VILA, A. y CALLEJO, M.ª L.: *Matemáticas para aprender a pensar*.
WHITAKER, P: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*.
WOOD, P y SMITH, J.: *Investigar en educación*.

ZABALZA, M. A.: *Calidad en la Educación Infantil*.
— *Diseño y desarrollo curricular*.
— *Diarios de clase*.

En esta misma colección MEL AINSCOW ha publicado:

- ***Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado***.
- ***Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares***.
- ***Cómo crear las condiciones necesarias para mejorar las clases. Manual para la formación del profesorado***.
- ***Mejorar las escuelas urbanas***.

3ª edición

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES Paseo Imperial, 53-55. 28005 Madrid
www.narceaediciones.es
© David Fulton Publishers. Londres

Título original: *Creating the conditions for school improvement A Handbook of Staff Development Activities*

© Traducción: Eva Coma
Revisión de la edición española: Gerardo Echeita Sarrionandía
Fotografía de cubierta: Rosa Villar

ISBN papel: 978-84-277-1360-4
ISBN ePdf: 978-84-277-2006-0
ISBN ePub: 978-84-277-0524-1

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transfonnación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos

EDUCADORES RESILIENTES, ESCUELAS RESILIENTES

Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles

Christopher Day
Qing Gu

EDUCADORES XXI

narcea

Educadores resilientes, escuelas resilientes

Day, Christopher
9788427721883
240 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

En este libro los autores debaten sobre la naturaleza dinámica de la resiliencia de los docentes. Afirman que la resiliencia en los educadores, no es solo su habilidad para recuperarse en circunstancias extremadamente adversas, sino también su capacidad para la "resiliencia en lo cotidiano". Dicho de otro modo, es lo que hace que sean capaces de sostener la vocación, el compromiso y la eficacia requeridos para responder positivamente ante las inevitables incertidumbres inherentes a su vida profesional. Un libro capaz de promover esperanza y optimismo en vez de desesperación, colaboración en vez de resignación, y proactividad en vez de reacción, a la hora de enfrentar los significativos desafíos de la resiliencia en los docentes. Una lectura obligada para quienes están encargados de proveer las condiciones que aseguren que los estudiantes cuenten con unos educadores comprometidos, competentes y eficaces. Educadores resilientes, escuelas resilientes será de interés clave, como texto de referencia, para los directores, profesores de cualquier nivel, y para aquellas organizaciones que se dedican a la formación y al desarrollo profesional y desean mejorar la calidad y los niveles educativos en las escuelas.

Cómpralo y empieza a leer

universitaria

El Aprendizaje-Servicio en educación superior

Teoría, práctica y perspectiva crítica

Susan J. **DEELEY**

narcea

El Aprendizaje-Servicio en educación superior

Deeley, Susan J.
9788427722149
192 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El libro brinda una perspectiva en profundidad y crítica del aprendizaje-servicio basada en la evidencia empírica. Ofrece una percepción unificada y estimulante de la pedagogía a través del voluntariado y presenta un análisis crítico y en profundidad de la teoría y la práctica del ApS. La lógica que sirve de marco al libro es la de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de adquirir un conocimiento más amplio y una comprensión en profundidad de este tipo de aprendizaje experiencial, así como brindar un análisis teórico del ApS, que pueda servir para fundamentar la práctica académica de los docentes. Para lograr este fin, los objetivos específicos del libro son: - Definir y subrayar el aprendizaje-servicio. - Presentar un modelo teórico para este tipo de aprendizaje. - Explorar las funciones potenciales y resultados de este tipo de pedagogía. - Examinar la práctica y efectos de la reflexión crítica como parte del aprendizaje. - Ofrecer ejemplos de bibliografía académica en torno al ApS por medio del trabajo de curso de los alumnos y de los ejemplos-modelo brindados por la experiencia del profesor. - Evaluar los efectos de la reflexión crítica de los alumnos dentro y en torno a la evaluación del Aprendizaje-Servicio empleando evidencias empíricas extraídas de la investigación.

Cómpralo y empieza a leer

PASIÓN POR ENSEÑAR

La identidad personal y profesional del docente y sus valores

Christopher Day

EDUCADORES XXI

narcea

Pasión por enseñar

Day, Christopher
9788427723887
216 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Excelente introducción al mundo de los estudios humanos de la educación, tanto para educadores principiantes como para docentes con experiencia que quieran revisar sus valores y metas educativas. El autor sostiene que un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo es posible si se basan en el ejercicio de la pasión de los maestros en el aula. Así, la enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos.

Cómpralo y empieza a leer

MERCEDES BLANCHARD y Mª DOLORES MUZÁS

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE

Un marco metodológico clave para la innovación

educación hoy estudios

narcea

Los Proyectos de Aprendizaje

Blanchard, Mercedes
9788427722101
208 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Qué se entiende por innovar? ¿Cuáles son los planteamientos educativos concretos a los que deberá responder una institución educativa que quiera se innovadora? El libro presenta, en primer lugar, una reflexión teórica sobre el sentido, presupuestos y elementos básicos de la innovación educativa. Y, en segundo lugar, los resultados de los procesos llevados a cabo con equipos docentes y comunidades educativas de diferentes niveles. Responde a la cuestión qué se entiende por innovar y facilita algunas claves que pueden ayudar a reconocer este proceso, cuando se produce con la intencionalidad y la implicación del profesorado. Presenta los grandes marcos teóricos que propician la actuación innovadora en el aula, tales como la enseñanza para la comprensión, las inteligencias múltiples, el pensamiento crítico y creativo y los Proyectos de Aprendizaje¸ por considerar que estos son los marcos teóricos, idóneos y más ajustados a una innovación real y efectiva. Además, desarrolla todo lo relacionado a los Proyectos de Aprendizaje para la Comprensión: su proceso detallado de planificación, aplicación y evaluación, y sus inmensas posibilidades para involucrar al alumnado de cualquier edad. La segunda parte de la obra presenta el desarrollo completo y pormenorizado de cuatro Proyectos de Aprendizaje desarrollados en diferentes etapas, desde la educación infantil hasta la educación superior. Los Proyectos funcionan bien en manos de profesionales

que se plantean su trabajo en equipo, de manera comprometida, que toman las riendas de su propio desarrollo profesional y que están convencidos de que los alumnos y alumnas son los verdaderos protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Cómpralo y empieza a leer

JOSÉ BERNARDO CARRASCO (Edit.),
J. J. JAVALOYES SOTO y J. F. CALDERERO HERNÁNDEZ
Prólogo: RAMÓN PÉREZ JUSTE

CÓMO PERSONALIZAR LA EDUCACIÓN

Una solución de futuro

educación hoy estudios

narcea

Cómo personalizar la educación

Soto Javaloyes, Juan J.
9788427724273
256 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

La educación personalizada es una concepción pedagógica que pretende dar respuestas a las exigencias de la naturaleza humana para conseguir que cada hombre o mujer llegue a ser la mejor persona posible. Es una educación realista que origina un estilo integrador y abierto, reflexivo y crítico, exigente y alegre. El libro expone no sólo en qué consiste la educación personalizada, sino además cómo puede llevarse a cabo con los medios ordinarios propios, de cada Centro educativo, sin costes adicinales de ningún tipo, en las aulas normales, con el mismo profesorado de cada plantilla y sea cual sea el tipo de Institución educativa (de iniciativa estatal o social). Es un libro eminentemente práctico, con abundantes claves de solución para la mayoría de las necesidades del profesorado.

Cómpralo y empieza a leer